



FORMAÇÃO CONTÍNUA: Contributos para a profissionalidade dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamental

Simone do Socorro Freitas do Nascimento

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADOR: *Professor Doutor António José dos Santos Neto*
CO-ORIENTAÇÃO: *Professor Doutor José Manuel Leal Saragoça*

ÉVORA, JULHO DE 2015



Aos meus pais

Às minhas irmãs

À minha filha Yasmim Ferreira

AGRADECIMENTO

Elaborar uma tese é percorrer um caminho repleto de descobertas, mas ao mesmo tempo solitário, onde a presença do outro tem uma representatividade significativa, seja compartilhando as alegrias ou as tristezas. Nesta perspectiva, agradeço:

- Ao professor Doutor António José dos Santos Neto, orientador, pela sua esplêndida ajuda científica, mas acima de tudo pela sua amizade, mesmo nos momentos de inquietações.

- Ao professor Doutor José Manuel Leal Saragoça, co-orientador, pelo ensinamento transmitido e pela serenidade na condução da orientação;

- Aos professores participantes da investigação que colaboraram para a execução do projeto;

- À minha amiga Maria da Conceição e ao meu amigo Daniel, pela grande colaboração na revisão dos textos;

- Aos amigos Joice, Efigênia e Jorge que compartilharam comigo as lágrimas, os sorrisos, as angústias e esperanças. Vocês fazem parte dessa conquista e estarão presentes na minha vida, mesmo que a distância nos separe;

- À minha família, em especial as minhas irmãs, Simara e Sinelly, que conseguem conduzir os problemas na minha ausência;

- À minha filha Yasmim Ferreira que tem naturalizado a minha ausência, mesmo nas horas de aflição. A relação entre mãe e filha é carregada de afetos, que muitas vezes podem ser omitidos em decorrência da distância ou da agitação da vida, mas jamais esquecida, principalmente, quando temos uma amiga na figura de filha.

RESUMO

O presente estudo pretendeu analisar possíveis contributos da formação contínua efetivamente posta em prática para a profissionalidade do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil. Partindo do princípio que a formação contínua deve ser um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de experiências e de reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes, onde as suas ações contemplem as várias dimensões da profissionalidade docente, ou seja, compreendam o professor na sua totalidade, foi, no fundo, nosso propósito verificar em que medida, na percepção de professores portugueses e brasileiros do 1.º ciclo de escolaridade, a formação contínua por si realizada ia ou não ao encontro daquele princípio. Nesta perspectiva, o estudo seguiu uma metodologia de orientação qualitativa, suportada num desenho metodológico essencialmente apoiado na realização de entrevistas individuais semi-estruturadas. Os participantes foram dez professores portugueses e dez professores brasileiros, cuja seleção foi ancorada nos critérios de todos lecionarem no 1.º ciclo do Ensino Básico de Portugal e no 1.º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil e de terem participado em ações ou cursos de formação contínua. A recolha de dados ocorreu em quatro escolas do 1.º ciclo, sendo duas localizadas na cidade de Évora (Portugal) e duas situadas na cidade de Macapá (Amapá, Brasil). Os resultados permitiram inferir que, de acordo com a percepção dos participantes no estudo, a contribuição da formação contínua para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico de Portugal e do Ensino Fundamental do Brasil se restringe, essencialmente, ao campo dos saberes e habilidades técnicas, reforçando a importância do domínio do conteúdo e a utilização de metodologias adequadas. A dimensão pessoal da profissão, bem como as discussões sobre as dimensões institucional e sociopolítica da profissionalidade parecem, desse modo, ficar relegadas para segundo plano.

Palavras chave: Formação contínua, profissionalidade, professores, 1.º ciclo, Ensino Básico, Ensino Fundamental.

CONTINUOUS TRAINING: Contributions to the professionalism of the teachers of the 1st cycle of Basic Education/Elementary Education

ABSTRACT

This study aims to understand the contributions of continuous training for the professionalism of the teacher of the 1st cycle of Basic Education of Portugal and the Elementary Education of Brazil. To this goal, we start from the understanding that training is an area of production of new knowledge, exchange of experiences and reflection on teacher's pedagogical practice, where his actions includes the many dimensions of knowledge, in other words, comprises the teacher in its entirety. In this perspective the study followed a methodology of qualitative guidance, and the semi-structured interview as the technique for data collection. Participants are ten Portuguese and ten Brazilian teachers, whose selection is anchored on the following criteria: teaching the 1st cycle of Basic Education of Portugal and the 1st cycle of Elementary Education of Brazil; to be in teaching for more than three years; and to have participated in training. Data collection occurred in four 1st cycle schools, being: two located in the city of Évora (Portugal) and two located in the city of Macapá (Amapá, Brazil). The results make to infer that the contributions of continuous training to the development of the professionalism of teachers of the 1st cycle of Basic Education of Portugal and Elementary Education of Brazil, are restricted to the field of professional skills, to reinforce the importance of content domination and the use of appropriate methodologies. Program actions for more efficient that may be, still relegate to the background the personal aspects of the profession, in addiction to evade the discussions that concerns the institutional and socio-political aspects of professionalism.

Keywords: Continuous training, professionalism and 1st cycle teacher, Basic Education, Elementary Education

ÍNDICE GERAL

Lista de quadros	Ix
Lista de Figuras.....	Xi
Lista de abreviaturas.....	Xii
 INTRODUÇÃO	 1
 CAPITULO I – A profissão docente e os desafios da profissionalidade	 14
1.1. Profissão professor: ontem e hoje.....	16
1.2. Profissionalização, profissionalismo, desenvolvimento profissional e profissionalidade: decodificando os conceitos.	28
1.3. Profissionalidade docente: a costurar os sentidos.....	33
1.3.1. Dimensões da profissionalidade: novos desafios	38
1.3.2. Profissionalidade docente: os percalços da ação.....	61
 CAPITULO II – A formação do professor do 1.º ciclo no sistema educacional português e brasileiro	 69
2.1. A formação do professor em Portugal e no Brasil: tendências e desafios atuais.....	71
2.1.1. A formação do professor em Portugal: uma breve trajetória	77
2.1.2. A formação do professor no Brasil: uma breve trajetória.....	80
2.2. A formação do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Fundamental.....	85
2.2.1. Os caminhos da formação do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico português.....	85
2.2.2. Os caminhos da formação do professor do 1.º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil.....	92
2.3. Uma breve abordagem comparativa dos sistemas educativos português e brasileiro.....	100

2.3.1. Sistema educativo português: organização do Ensino Básico.....	100
2.3.2. Sistema educativo brasileiro: organização da Educação Básica.....	108
2.3.3. Sistemas educativos português e brasileiro: semelhanças e diferenças	117
CAPITULO III – A formação contínua de professores em Portugal e no Brasil.....	120
3.1. Formação contínua de professores: concepções e modelos.....	122
3.2. Políticas e programas de formação contínua de professores em Portugal.....	131
3.2.1. Programas de formação contínua para o Ensino Básico: da sistematização à execução	135
3.3. Políticas e programas de formação contínua de professores no Brasil.....	141
3.3.1. Programas de formação contínua para o Ensino Fundamental: da sistematização à execução	144
CAPITULO IV – Metodologia da investigação	152
4.1. Abordagem metodológica.....	154
4.2. Problema e objetivos da investigação	156
4.3. Contextos da investigação.....	157
4.4. Participantes da investigação.	170
4.5. Procedimentos de investigação.....	180
4.5.1. Entrevista individual semi-estruturada.....	180
4.5.1.1. Elaboração do guião das entrevistas	184
4.5.1.2. Realização das entrevistas.....	188
4.5.1.3. Análise de conteúdo dos dados das entrevistas.....	191
CAPITULO V - Formação contínua e profissionalidade docente: percepções de professores do 1.º ciclo de Portugal e do Brasil.....	196
5. Apresentação e discussão dos resultados da investigação.....	198
5.1. Formação contínua e profissionalidade	200
5.1.1. Formação contínua.....	200
5.1.2. Elementos para o exercício da profissionalidade.....	204

5.2. Dimensão pessoal da profissionalidade.....	207
5.2.1. Dificuldades em sala de aula.....	208
5.2.2. Satisfação e desencantos com a profissão docente.....	212
5.2.3. Formação contínua e profissão docente.....	215
5.3. Dimensão profissional da profissional.....	220
5.3.1. Conhecimento pedagógico e formação contínua.....	220
5.3.2. Autonomia metodológica e formação contínua.....	223
5.3.3. Tato pedagógico e formação contínua.....	225
5.3.4. Trabalho em grupo e formação contínua.....	230
5.4. Dimensão institucional da profissionalidade.....	239
5.4.1. Participação na gestão escolar.....	239
5.4.2. Participação na elaboração do Projeto Educativo/ Político Pedagógico..	241
5.4.3. Participação nas equipas escolares.....	242
5.4.4. Formação contínua e dimensão institucional da profissionalidade	245
5.5. Dimensão sociopolítica da profissionalidade.....	250
5.5.1. Relação professor-pais e formação contínua.....	251
5.5.2. Participação em grupos/sindicatos de professores	254
5.5.3. Formação contínua e percepção política do professor	257
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	264
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	281
APÊNDICES.....	312
Apêndice 1– Guião de entrevista aos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamental.....	313
Apêndice 2 – Protocolo de entrevista semi-estruturada a uma professora do 1.º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil.....	324
Apêndice 3 – Quadro global de categorização	332

Lista de quadros

Quadro 1	Concepções de profissionalidade	37
Quadro 2	Formação do professor do 1.º ciclo em Portugal e no Brasil.....	99
Quadro 3	Sistema educativo português	101
Quadro 4	Organização do Ensino Básico português.....	103
Quadro 5	Principais medidas desenvolvidas em Portugal para a promoção do sucesso escolar	108
Quadro 6	Organização do sistema educacional brasileiro.....	110
Quadro 7	Organização do Ensino Fundamental de nove anos	111
Quadro 8	Organização do Ensino Fundamental de Brasília.....	112
Quadro 9	Organização do Ensino Fundamental de nove anos no Município de Macapá.....	113
Quadro 10	Principais medidas implementadas no Brasil para a promoção do sucesso escolar	116
Quadro 11	Comparação dos sistemas educativos português e brasileiro	118
Quadro 12	Organização do Ensino Básico (Portugal) e do Ensino Fundamental (Macapá- Brasil)	119
Quadro 13	Mapa de ação do Centro de Formação Beatriz Serpa Branco - 2013/2014.....	140
Quadro 14	Programa de formação contínua no município de Macapá-Amapá.....	150
Quadro 15	Escolas públicas do concelho de Évora - 2012/2013.....	161
Quadro 16	Escola PA – turmas/alunos - 2012/2013.....	163
Quadro 17	Escola PB – turmas/alunos - 2012/2013.....	164
Quadro 18	Escolas do Município de Macapá-Amapá - 2012.....	165
Quadro 19	Espaços das escolas brasileiras.....	167
Quadro 20	Escola BA – turmas/alunos - 2012	168
Quadro 21	Escola BB – turmas/alunos - 2012.....	169
Quadro 22	Perfil dos professores portugueses	173
Quadro 23	Perfil dos professores brasileiros	178
Quadro 24	Perfil dos professores portugueses e brasileiros	179
Quadro 25	Tema e categorias	199
Quadro 26	Subcategoria: formação contínua.....	201
Quadro 27	Subcategoria: elementos para o exercício da profissionalidade.....	204

Quadro 28	Subcategoria: dificuldades em sala de aula.....	208
Quadro 29	Subcategoria: satisfação e desencantos com a profissão docente.....	212
Quadro 30	Subcategoria: formação contínua e profissão docente.....	215
Quadro 31	Subcategoria: conhecimento pedagógico e formação contínua.....	220
Quadro 32	Subcategoria: autonomia metodológica e formação contínua.....	223
Quadro 33	Subcategoria: Tato pedagógico e formação contínua.....	226
Quadro 34	Subcategoria: trabalho em grupo e formação contínua.....	230
Quadro 35	Subcategoria: participação na gestão escolar.....	240
Quadro 36	Subcategoria: participação na elaboração do Projeto Educativo/ Político Pedagógico.....	241
Quadro 37	Subcategoria: participação nas equipas escolares.....	243
Quadro 38	Subcategoria: formação contínua e dimensão institucional da profissionalidade.....	246
Quadro 39	Subcategoria: relação professores-pais e formação contínua.....	251
Quadro 40	Subcategoria: participação em grupos/sindicatos de professores	255
Quadro 41	Subcategoria: formação contínua e percepção política do professor	257

Lista de figuras

Figura 1	Processo de profissionalização do professor	21
Figura 2	Dimensões da profissioanlidade propostas por Nóvoa e Contreras.....	57
Figura 3	Matriz de categorização global.....	195
Figura 4	Categoria: formação contínua e profissioanlidade.....	200
Figura 5	Dimensão pessoal da profissioanlidade.....	218
Figura 6	Dimensão profissional da profissioanlidade.....	236
Figura 7	Dimensão institucional da profissioanlidade.....	248
Figura 8	Dimensão sociopolítica da profissioanlidade.....	261

Lista de Abreviaturas

BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
ESEs	Escola Superior de Educação
CIFOP	Centro Integrado de Formação de Professores
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
AEC	Atividade de Enriquecimento Curricular
CAP	Certificado de Aptidão Profissional
PISA	Programme for International Student Assessment
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PFCM	Programa de Formação Contínua em Matemática
PFEEC	Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências
PNEP	Programa Nacional do Ensino do Português
PROINFO	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UC	Unidade de Contexto

INTRODUÇÃO

Contextualização do estudo

A formação de professores tem sido alvo de intenso debate nas últimas décadas. A própria qualidade do ensino vem sendo questionada pelos governos que se apropriam de avaliações nacionais e internacionais para demonstrar à sociedade que a educação não corresponde às expectativas esperadas. A culpabilização por esse quadro de insucesso escolar tem, muitas vezes, recaído sobre os professores que, segundo alguns discursos, não possuem competências suficientes para atender às exigências da sociedade.

Este discurso, que responsabiliza o professor pelo fracasso do sistema escolar e pelo insucesso dos alunos, vem justificando, nos últimos anos, a crescente procura de políticas de formação e certificação profissional, que sofrem influência das instituições internacionais. Entre elas, contam-se o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial (BM), e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), as quais investem no campo educacional, principalmente no Ensino Básico/Ensino Fundamental, reconhecendo que o gasto com a educação está positivamente correlacionado com o desenvolvimento do rendimento, ou seja, com a diminuição da pobreza (Coraggio, 2003).

As políticas de formação de professores têm, assim, procurado disponibilizar aos docentes uma preparação capaz de responder às exigências da sociedade, que se encontra mergulhada nas inovações tecnológicas e na propagação do conhecimento. Para tanto, os programas necessitam de colocar os professores por dentro das atuais discussões teóricas e práticas, de modo a possibilitar a sua participação efetiva nas mudanças processadas na escola, na educação e na sociedade (Pimenta, 2007).

Sob esse entendimento, é importante que as experiências dos professores sejam contempladas pelos programas de formação. Isto leva a considerar que, se a apropriação dos novos saberes é, sem dúvida, algo essencial para o exercício da profissão, a sua maturação só é efetivada se esses saberes estiverem articulados ao cotidiano dos professores, o que os impulsionará a refletir sobre a sua prática. De contrário, os saberes difundidos pela formação tornam-se abstratos, ou até esquecidos, e os saberes da prática tornam-se empobrecidos.

Para Tardif (2002, p. 48), os saberes da prática ou da experiência dos professores podem ser definidos como “um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos”, mas das suas vivências. Assim sendo, apresentam-se carregados de afetos, de valores e de estigmas indutores da prática que estão arreigados a um contexto social interiorizado ao longo da profissão.

Partindo desse entendimento, o mesmo autor pressupõe que os conhecimentos trabalhados na formação, em especial na contínua, devem ser fruto do contexto dos professores, contribuindo, dessa forma, não apenas para o desenvolvimento do profissional, mas também da pessoa e do cidadão. Para Nóvoa (1991a, p.23), “uma formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Por isso, torna-se fundamental investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Corroborando esse ponto de vista, autores como Garcia (2009), Nóvoa (2009) e Rodrigues (2006) defendem que os programas de formação contínua precisam de conceber o professor como protagonista da sua formação, permitindo-lhe participar na elaboração e na efetivação das suas ações, ou seja, construir os conhecimentos que subsidiam a sua prática. Tal situação permitirá ao professor transpor para a formação os valores, as crenças, as regras e as tradições que configuram as suas pertenças e referências e, ao mesmo tempo, filtrar aquilo que lhe seja pertinente, articulando os conhecimentos que lhe são facultados com aquilo que já traz consigo (Moscovici, 2003).

Para Contreras (2002), a formação contínua, ao possibilitar ao professor refletir sobre a sua prática, contribui para a autonomia profissional e ajuda-o a encontrar soluções para os problemas que enfrenta no quotidiano escolar. Sob esse viés, a formação contínua não pode ser entendida como algo acabado, separada da formação inicial ou como preenchimento de lacunas da mesma, mas como uma sequência que perdura por toda a vida profissional (Avalós, 2007). Nesta mesma linha, Pimenta (2007, p. 29) acrescenta:

pensar sua formação significa pensá-la como *continuum de formação inicial e continuada*. Entende-se, também, que a

formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

Nóvoa (1992, p. 28) acrescenta ainda que a formação tem de estar atenta às mudanças, pois “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante; produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”, devendo, por isso, ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores.

Segundo Imbernón (2009), os programas de formação contínua, ao ajudarem os professores a compreenderem o ato de ensinar como uma questão que ultrapassa os muros escolares, possibilitam-lhes igualmente perceber o seu papel social e político. Por esse motivo, é preciso substituir a visão técnica da formação contínua por uma concepção que valorize as dimensões pessoais e sociais na construção da identidade docente (Nóvoa, 2009). Partindo dessa compreensão, tentaremos estabelecer um paralelo, ainda que de forma sucinta, sobre como é efetivada a formação contínua em Portugal e no Brasil.

No que concerne a Portugal, a formação contínua tem as suas bases legais ancoradas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), na qual o artigo 30.º prescreve a formação contínua numa perspectiva de educação permanente, evidenciando uma preocupação com o aperfeiçoamento e atualização dos profissionais, com vista à melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, no final da década de oitenta do século passado, a formação contínua ainda não apresentava na prática os resultados esperados. Esse facto surgia evidenciado no “Relatório sobre a situação do professor em Portugal”, divulgado em 1989, no qual era demonstrado que a formação dos professores portugueses não atendia às expectativas criadas face aos investimentos realizados (Lopes et al., 2011).

Para tentar reverter essa situação, foram efetivadas mudanças, a começar pela legislação, em cujo âmbito novos diplomas foram regulamentados, a exemplo do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores de Infância (Decreto-lei n.º 249/92), o qual colocou a formação contínua como condição para a progressão na

carreira dos professores, através da participação dos docentes em ações de formação conducentes à obtenção de créditos (Decreto-lei n.º 249/92).

Segundo Ferreira (1998), essa imposição conduziu ao aumento da oferta e da procura da formação contínua, a qual, de acordo com o autor, ancorava, no entanto, os seus preceitos numa lógica instrumental e individual, na qual o professor era concebido como mero receptor de informações, com as suas vivências negligenciadas, comprometendo uma reflexão sobre a sua prática. Ainda para o mesmo autor, o Decreto-lei n.º 249/92 induziu, nesse sentido, os professores a preocuparem-se mais com os créditos do que com o conhecimento e a formação em si mesma. Secundando esta análise, Correia (1994) considera que tal situação acabou por desvirtuar o que deveria ser a função primordial da formação contínua, que era possibilitar a construção de conhecimentos, facilitar o diálogo e a articulação de informações de diferentes ordens e tomar como base a reflexão sobre a prática pedagógica.

Outro ponto importante do diploma antes referido foi a ampliação das entidades formadoras que, além das instituições de ensino superior, considerou ainda os Centros de Formação de Associações de Professores e de Associações de Escolas, os quais tinham como missão identificar as necessidades dos professores, para assim aproximar a formação da realidade das escolas. Entretanto, como assinalam Estrela (2001) e Silva (2003), os centros de formação não conseguiram atingir os objetivos propostos, pois revestiram-se de uma forte carga burocrática, negligenciando o seu papel fomentador de ações que contemplassem as necessidades dos professores. Tal desfasamento resultou no descompasso entre as ações de formação contínua e a realidade dos docentes, com reflexos na ausência de mudança na prática pedagógica do professor, além de uma falta de articulação das entidades formadoras (Correia, 1998; Roldão, 2000).

O Decreto-Lei n.º 207/96, que trata do Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores de Infância, procurou minimizar tal situação, ao aproximar a formação contínua dos contextos das escolas, ou seja, da realidade dos professores, uma vez que é nesse espaço que exercem a sua profissionalidade. Desse modo, os saberes adquiridos nos programas de formação passaram a ser articulados ao quotidiano da sala de aula, de forma a melhor contribuir para um desempenho profissional efetivo dos docentes.

Outras iniciativas foram e vêm sendo efetivadas com novos contornos e relevância, em especial no âmbito da União Europeia, com as orientações advindas da “Estratégia de Lisboa” (março de 2000), a qual colocou a qualificação profissional como elemento importante no contexto da “Aprendizagem ao Longo da Vida”, sendo atribuído naturalmente ao professor um importante papel nesse processo de mudança (Garcia, 2009).

Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 15/2007 introduziu novas mudanças no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, prescrevendo que, para efeitos de progressão na carreira, só poderiam ser creditadas as ações de formação contínua que estivessem relacionadas com as áreas científico-didáticas dos docentes e articuladas com os saberes escolares. De acordo com alguns estudos empíricos (Gonçalo, 2011; Sequeira, Botelho & Solla, 2010), estas e outras ações parecem ter começado a ter reflexos positivos no desenvolvimento do currículo escolar, contribuindo para redimensionar a prática docente efetiva.

Relativamente ao Brasil, os programas de formação de professores: inicial e contínua, na sua maioria, têm-se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, uma vez que os seus saberes estão ainda presos a um modelo que não consegue transpor os conhecimentos científicos para os bancos escolares, conforme evidenciam múltiplos estudos, como os conduzidos por Gatti (2009) e Diniz-Pereira (2010), bem como as investigações empíricas direcionadas por Bridi (2012), Carolino (2012), Oliveira (2013) e Plácido (2011).

Segundo Pimenta (2007), o “aligeiramento” da formação docente tem contribuído para esse quadro, uma vez que interfere na estrutura curricular dos cursos, principalmente nos de licenciatura, que no curto prazo têm de repassar uma ampla gama de informações. Neste sentido, alguns saberes, partilhas coletivas e vivências são negligenciados, em detrimento da certificação acelerada que impossibilita uma reflexão sobre a ação docente.

Esta percepção da formação dos professores é partilhada, também, pelos programas de formação contínua os quais concebem os docentes como carenciados de informação e de habilitações para conduzir o seu trabalho. Estes programas ancoram seus preceitos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º.

9.394/96, a qual, no artigo 61.º, prescreve especificamente o aperfeiçoamento profissional contínuo dos docentes, inclusive em serviço.

A LDBEN impulsionou, por sua vez, a elaboração de outros documentos, em especial do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado por meio da Lei nº 11.494/2007, que tem contribuído para reestruturar o sistema de formação de professores, ao investir na formação contínua, com vista a melhorar a qualidade da educação.

Nesta mesma linha, foi criada, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica Pública, sob coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com universidades públicas. Esta rede, que tem a função de conduzir a formação contínua no país, integra na atualidade o Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os sistemas de ensino.

A Rede parte dos seguintes pressupostos (Brasil, 2007a):

- A formação contínua é uma exigência da atividade profissional no mundo atual.
- A formação contínua dos professores deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico.
- A formação contínua vai além da oferta de cursos de atualização ou de treinamento.
- A formação, para ser contínua, deve integrar-se no dia-a-dia da escola.
- A formação contínua é componente essencial da profissionalização docente

Apesar destes e de outros incentivos, as pesquisas têm, todavia, demonstrado que os programas de formação contínua no Brasil ainda não conseguem alcançar o campo de uma autonomia docente que possibilite ao professor refletir sobre as suas práticas, pois as suas ações encontram-se ancoradas em propostas que visam instruir o docente para determinada função, desconsiderando as suas experiências (Calderano, 2006). Para Gatti, Barreto e André (2011), as ações desenvolvidas pela formação contínua resumem-se, com efeito, no Brasil, a oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e à distância, coordenados pelas Secretarias de Educação em

parceria com as universidades, mas que pouco contribuem para ampliar a profissionalidade docente.

Esta breve incursão em torno da formação contínua em Portugal e no Brasil, vinculada às nossas vivências profissionais, ajudou-nos a sistematizar a motivação para o estudo, que apresentamos a seguir.

Motivação para o estudo

Falar do meu interesse pelo tema “formação contínua” é relatar um pouco da minha trajetória profissional, a qual se encontra entrelaçada com esta formação. Sou licenciada em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, Administração Escolar e Supervisão Escolar. Terminei a licenciatura em 1995 e, no ano seguinte, comecei a exercer a docência, no Estado do Amapá, como professora do antigo Magistério.

Em 1998, fui convidada para trabalhar num Departamento de Educação Especial, sendo responsável por elaborar e executar programas de formação contínua. Naquele período, em virtude da carência de informações sobre a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais, alargámos os programas de formação contínua, principalmente os de curta duração.

Os anos passaram, e começámos a perceber que os impactos na prática docente eram reduzidos, principalmente na atuação dos professores dos anos iniciais. Nesse sentido, investimos em programas de formação de longa duração. Os professores, porém, abandonavam os cursos, sob a alegação de que era cansativo frequentá-los em horário pós-laboral. Diante desta situação, repaginámos as formações executando-as no horário laboral e, assim sendo, os professores eram dispensados das suas atividades. No entanto, apesar desta iniciativa, os resultados foram pouco frutíferos, não obstante alguns avanços.

Estas minhas vivências em torno da formação contínua em educação especial impulsionaram-me, em 2006, a frequentar um curso de Mestrado em Educação, no qual procurei evidenciar as representações sociais dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, da cidade de Macapá, sobre a formação contínua em educação especial.

Os resultados do estudo mostraram que os programas de formação contínua em educação especial não conseguiam, de fato, atender às expectativas dos professores, pois desconsideravam os seus conhecimentos, práticas, valores e crenças, sendo estes apagados à luz das verdades e certezas apresentadas pelos programas, que se encontravam distantes do contexto da sala de aula.

Estas conclusões vieram ao encontro do que a literatura reportava (Gatti, Barreto & André, 2011; Pimenta, 2009) sobre a formação contínua no Brasil, o que levou a que ajudassem ao redimensionamento das nossas ações, abrindo novos leques de investigação.

Em 2009, fui convidada para coordenar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Município de Macapá. Esta ação já vinha sendo efetivada na maioria dos Estados brasileiros, que cumpriam a determinação da Lei 11.274/ 2006, obrigando-os a garantir o acesso e a permanência dos alunos com seis anos de idade na educação obrigatória.

Para a implementação desta política foram desenvolvidos vários estudos de cunho comparativo, no intuito de se perceber como as demais cidades brasileiras conduziam as mudanças, principalmente em relação à formação dos professores, que necessitavam de adquirir novas habilidades para gerir os saberes apresentados.

Foi com estas interrogações em mente que cheguei ao doutoramento em Ciências da Educação, com a intenção de ampliar os olhares sobre os contributos da formação contínua para a profissionalidade do professor do 1º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil. Entretanto, apesar destas expectativas, tinha a convicção de que não seria uma tarefa fácil, visto tratar-se de países com percursos históricos, económicos e sociais bem distintos, exigindo uma grande dedicação e disponibilidade do investigador para perceber os pontos em comum e os divergentes em torno dos discursos produzidos pelos professores.

Alguns estudos serviram-nos de suporte nesta investigação. Em primeiro lugar, refira-se que as legislações educacionais dos dois países, apesar de elaboradas em momentos históricos diferentes, foram e ainda são implementadas sob a ação de um capital internacional que direciona as políticas de formação de professores, ligando-as ao mercado económico que exige profissionais competentes em tempos curtos.

Outro ponto que nos conduziu para a investigação refere-se à pouca participação dos professores, portugueses e brasileiros, na elaboração e execução dos programas de formação contínua. Dar voz ao docente é reconhecê-lo como sujeito da ação e não como mero executor de tarefas. Entretanto, quando o legislador elabora as leis que regulamentam a educação, apenas concebe os professores como sombra, esquecendo o lado humano e prático que os estimula (Ceia, 2010).

Esse cenário foi percebido como um ponto em comum entre os dois países, pois, apesar de estarem em continentes diferentes, com realidades económicas, sociais e políticas diferenciadas, podem convergir na forma como conduzem as políticas de formação dos seus professores. Perceber tais discursos possibilita-nos entender que não é apenas no Brasil, na América Latina ou nos países subdesenvolvidos que os professores enfrentam problemas educacionais, mas sim em todos os países do mundo, só que alguns com maior e outros com menor intensidade. Estas situações não são, muitas vezes, conhecidas por falta de pesquisas que possam demonstrar que os problemas dos professores convergem, independentemente de se estar na capital de um país do «primeiro mundo» ou numa cidade amazónica de um «país em desenvolvimento». Daí a nossa decisão de realizar a investigação nos dois países, assente na convicção de que os resultados obtidos permitirão ampliar as perspectivas em torno das percepções dos professores de um e de outro.

Problema e objetivos de investigação

Os programas de formação contínua, quando sistematizados em consonância com a necessidade dos professores, podem ajudar na consolidação dos seus saberes, ultrapassando aspectos meramente técnicos e contemplando outras dimensões da profissionalidade, como a pessoal, a institucional e a sociopolítica (Imbernón, 2009; Nóvoa, 2009). Para Sacristán (1991), a profissionalidade docente é, aliás, uma construção dialética entre vários contextos, nomeadamente o contexto social, o contexto cultural e o contexto institucional.

E foi sob estas perspectivas que, com esta pesquisa, procurámos evidenciar **de que modo a formação contínua tem contribuído para a profissionalidade do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil?**

Para melhor operacionalizar vias de resposta(s) a tal indagação, considerámos pertinente definir os seguintes objetivos de investigação:

- Compreender as percepções dos professores do 1.º ciclo sobre a formação contínua e quais os elementos para o exercício da profissionalidade.
- Perceber de que maneira a formação contínua vem sendo um instrumento de promoção da dimensão pessoal da profissionalidade dos professores.
- Analisar de que modo a formação contínua pode ajudar o professor a desenvolver novas profissionalidades, no que concerne à dimensão profissional.
- Conhecer os contributos da formação contínua para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, na dimensão institucional.
- Compreender em que medida a formação contínua pode ajudar os professores a desenvolverem a dimensão sociopolítica da profissionalidade.

Organização da Tese

O relatório que dá corpo à presente tese foi sistematizado, para além desta Introdução, em cinco capítulos principais, assim descritos:

Capítulo I – Denominado de *A Profissão Docente e os Desafios da Profissionalidade*, nele começamos por retratar a profissão de professor e os desafios que na atualidade coloca. Sendo a profissionalidade docente um dos tópicos nucleares deste capítulo, procura-se decodificar o conceito, em associação com outros intimamente relacionados, como profissionalização, profissionalismo e desenvolvimento profissional. Clarificado o conceito, são evidenciadas as dimensões da profissionalidade apresentadas por António Nóvoa e José Contreras, finalizando-se o capítulo com a discussão de algumas condicionantes pedagógicas, institucionais, sociais e políticas que os professores enfrentam para o exercício da sua profissionalidade.

Capítulo II – *A Formação do Professor do 1.º ciclo nos Sistemas Educacionais Portugêses e Brasileiro* – O capítulo é iniciado com a apresentação do sistema educativo dos dois países, com ênfase na sistematização do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil, evidenciando semelhanças e diferenças. No tópico “Formação do professor em Portugal e no Brasil”, traça-se uma breve trajetória da formação académica deste grupo profissional, bem como das

mudanças efetivadas nos últimos anos e que se refletem nas novas exigências para o exercício da profissão. Finaliza-se o capítulo, retratando a formação do professor para o 1.º ciclo português e para o Ensino Fundamental brasileiro. Em Portugal, relevam-se as designações assumidas ao longo dos tempos, bem como as mudanças efetivadas com o processo de Bolonha. No Brasil, aborda-se a trajetória profissional destes professores e as mudanças efetivadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que se têm refletido nas atuais legislações, direcionando os caminhos da formação do professor para o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Capítulo III – *A formação contínua de professores em Portugal e no Brasil.*

Este capítulo trata da formação contínua de professores em Portugal e no Brasil, ratificando a importância desta formação para o exercício da profissionalidade docente. Para tanto, começa-se por evidenciar as concepções e modelos que conduzem a formação contínua, os quais, mais recentemente, figuram como um momento de partilha e de trocas, em que os professores constroem e reconstróem suas habilidades para conduzir sua profissão. Nesta mesma linha, discorremos sobre as políticas e os programas de formação contínua em Portugal e no Brasil, recorrendo ao Decreto-Lei 249/92, que trata do Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores, em Portugal, e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, ao nível do Brasil. Finalizamos o capítulo abordando alguns programas direcionados aos professores do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil.

Capítulo IV – *Metodologia de Investigação* – Versa sobre os caminhos que utilizámos para conduzir o estudo, tendo optado pela pesquisa qualitativa, por a considerarmos particularmente adequada aos objetivos da investigação, com possibilidades de proporcionar uma compreensão ampla e profunda do objeto de estudo. Na sequência, descrevemos o desenho metodológico e os contexto(s) da investigação, centrados em quatro escolas do 1.º ciclo, sendo duas localizadas na cidade de Évora (Portugal) e duas da cidade de Macapá (Amapá, Brasil). Ainda neste capítulo, são apresentados os participantes na investigação – dez professores portugueses e dez brasileiros – cuja seleção se ancorou nos seguintes critérios: lecionarem no 1.º ciclo do Ensino Básico de Portugal e no 1.º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil; estarem na docência há mais de três anos; e terem participado em formação contínua. Finalizamos o capítulo, apresentando o instrumento nuclear de recolha de dados (a entrevista

individual semi-estruturada), bem como o processo de análise dos mesmos (análise de conteúdo e correspondente sistema de categorias).

Capítulo V – *Formação contínua e profissionalidade docente: percepções de professores do 1.º ciclo de-Portugal e do Brasil* – trata da apresentação dos resultados da investigação, tendo estes sido sistematizados com base num tema e cinco categorias, através dos quais procuramos perceber os discursos dos professores sobre formação contínua e os elementos que julgavam relevantes para o exercício da sua profissionalidade, bem como as contribuições da formação contínua para as várias dimensões da mesma: pessoal, profissional, institucional e sociopolítica.

Por fim, as **Considerações finais**, nas quais incluimos as nossas reflexões sobre os produtos mais relevantes da investigação realizada. Para tal, esta componente do relatório integra as seguintes secções: uma secção em que são sistematizadas as principais conclusões derivadas do estudo, analisadas por referência aos objetivos de investigação que nortearam o seu desenvolvimento; outra secção em que são discutidos alguns fatores que interpuseram no percurso da investigação constituindo barreiras ou limitações da mesma; uma terceira destinada à apresentação de implicações pedagógicas emergentes do estudo; finalizando com a indicação de sugestões para trabalhos futuros no âmbito da temática da formação contínua de professores e também da formação inicial que com ela deve imperativamente ser articuladamente pensada.

Na **referências bibliográficas** incluimos todas as referências que serviram de suporte à construção da tese. Esta contém, ainda, um conjunto de **Apêndices**, onde constam o guião das entrevistas individuais semi-estruturadas utilizadas para a recolha de dados, um protocolo de uma dessas entrevistas, realizada com uma professora do 1.º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil e um quadro global de categorização dos dados.

CAPÍTULO I

A PROFISSÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIDADE

RESUMO

O presente capítulo, denominado “A profissão docente e os desafios da profissionalidade”, coloca *a priori* uma discussão sobre a profissão docente, imersa na atualidade em mudanças que questionam e obrigam a redimensionar o tradicional papel do professor. Nesse sentido, e pautando-nos por estas conceptualizações, procurámos compreender a profissionalidade docente. Para tanto, foi necessário descodificar conceitos, como os de profissionalização, profissionalismo e desenvolvimento profissional, os quais, associados, contribuem para clarificar o significado do termo “profissionalidade”. Outro tópico trabalhado foi o das dimensões da profissionalidade abordadas por Nóvoa (2009) – conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social – e por Contreras (2002) – autonomia, obrigação com a comunidade, compromisso moral e competência profissional. Finalizamos o capítulo, abordando a problemática da profissionalidade docente, com os percalços da ação, retratando os problemas enfrentados pelos professores e decorrentes de questões pedagógicas (indisciplina dos alunos), institucionais (problemas de infraestruturas), sociais (desinteresse da família) e políticas (baixos salários, descaso das políticas públicas). Estes, enquanto elementos responsáveis pelo mal-estar docente, interferem no desenvolvimento da profissionalidade docente.

1.1. Profissão professor: ontem e hoje

Compreender a profissão docente na atualidade é algo que merece um olhar cuidadoso, pois vivemos tempos de mudança, em que as certezas sobre a função e o papel de um profissional são constantemente questionadas e redimensionadas pelos mercados (Apple, 2002; Hall, 2004). É com esse olhar que direcionaremos a pesquisa em torno do conceito de profissão docente, procurando entender o significado do vocábulo “profissão” no seio de uma economia globalizada e recorrendo, para tanto, a Claude Dubar, com a sua análise a partir da sociologia das profissões.

Para este autor, o termo “profissão” tem as suas raízes na Idade Média, vinculadas às instituições religiosas, em que os profissionais, através de rituais, professavam abertamente a sua profissão, ou seja, a profissão da fé. No Renascimento, as profissões mais importantes relacionavam-se com a teologia, o direito e a medicina. Com o advento da Revolução Industrial e o avanço das ciências e da técnica, novas profissões vão, porém, ganhando destaque, numa época marcada pela exigência de profissionais capacitados.

Dubar (1999) considera ainda que uma profissão se efetiva quando um grupo de pessoas começa a exercer uma técnica definida, ancorada em uma constituição especializada. Nessa mesma linha, Oliveira (2010) associa uma profissão a um sistema organizado de “atividades especializadas que possuem um corpo de saberes específicos e acessíveis apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho” (p.19).

Por outro lado, para Popkewtz (1997), a interpretação do termo “profissão” encontra-se ligada aos conteúdos ideológicos que influenciam as práticas profissionais, assumindo significados diferentes conforme o contexto sócio-político e económico dos vários países. Na sociedade moderna, por exemplo, as profissões desempenharam um papel equilibrador na relação entre patrão e empregado, contribuindo para a organização da sociedade (Rodrigues, 1997).

Como se sabe, a partir do século XIX, o modelo de profissão ficou associado às transformações políticas e económicas então ocorridas, interligadas à massificação do ensino e ao alargamento dos mercados, assumindo uma nova realidade social e profissional. Na década de 50 do século XX, esse modelo passou por transformações,

com o trabalho mecanizado a ser substituído pelo automatizado, afetando diretamente a relação do trabalhador com o trabalho, uma vez que este foi desqualificado, levando à perda de habilidades profissionais. Nesta lógica, as indústrias passaram a exigir um novo tipo de trabalhador, com novas competências que atendessem às exigências do mercado (Harvey, 1996; Hobsbawn, 1995).

Esta concepção de “profissão” encontra-se assim apoiada numa análise clássica, seguindo princípios economicistas, em que aqueles que têm uma ocupação estão ao serviço dos empresários, sendo remunerados por estes com um salário. Já aqueles que são detentores de uma profissão cobram um honorário pago pela clientela, recebendo aquela a designação de profissão liberal¹. Sobre essa questão, afirma Rodrigues (1997, p. 132):

As profissões distinguem-se das ocupações pela posição de força sobre o mercado económico e é deste modo que as primeiras são detentoras de monopólio e exclusividade, elas são sustentadas pelas instituições e suas credenciais, bem como pelas associações de pares de modo a constituírem comunidades, unidas por valores morais, éticos com o objetivo de servir a comunidade.

Este conceito de profissão liberal é assumido pela vertente funcionalista da sociologia, que considera existir um tipo ideal de profissão, em que se incluem as que tipificam o modelo de profissão liberal, que teve o seu auge no século XIX e princípio do século XX, e de que são exemplo a medicina e a jurisprudência. Num outro domínio, encontram-se as semi-profissões, como a enfermagem e o professorado, assim denominados em virtude de, como assinala Dubar (1997), se lhes associarem muitas vezes representações caracterizadas por formação reduzida, baixo estatuto social e fraco reconhecimento por parte da sociedade.

Partindo dessa perspectiva, a definição de uma profissão está associada ao seu reconhecimento pela sociedade, a qual concede a determinados grupos profissionais o controlo e o monopólio do seu trabalho, bem como estabelece regras que direcionam a atividade profissional. Para Nóvoa (1987), é preciso fazer uma análise do percurso da profissionalização docente, para se perceber se, em algum momento da História, o

¹ O profissional liberal apresenta as seguintes características: profissão regulamentada, com normas próprias, código de ética ou de conduta; habilitação para o exercício da atividade; e autonomia técnica (considerada uma das características mais importantes do profissional liberal) (Harvey, 1996).

professor gozou dos requisitos de uma profissão com estatuto social, autonomia e remuneração digna.

É sob esse olhar que iremos esboçar, a seguir, uma breve explanação de incidência histórica sobre a profissão docente. Para tanto, nos apoiaremos em António Nóvoa (1987, 1995) e também em Oliveira (2003, 2010), visando entender a forma como, progressivamente, a docência foi assumindo estatuto de profissão

Nóvoa (1992) considera que a profissão de “professor” tem as suas raízes nas congregações religiosas que, principalmente a partir dos séculos XVI e XVII com os jesuítas, configuraram um corpo de conhecimentos e de técnicas específicos do processo de ensinar, bem como as suas normas e valores. A atuação do professor associava-se, então, à de um padre, apesar de destinar grande parte do seu tempo ao exercício da docência, sempre utilizando materiais didáticos religiosos. Compreende-se, assim, que os valores religiosos tenham, por muito tempo, direcionado a profissão de professor, e isso tanto em Portugal como no Brasil, país onde os acontecimentos ocorriam em consonância com a metrópole portuguesa, a exemplo dos conteúdos que, importados de Portugal, eram trabalhados nas escolas.

Neste período, segundo Nóvoa (1992), a educação era concebida como uma empresa religiosa – recorde-se que as primeiras escolas funcionaram na dependência de igrejas e mosteiros –, sendo que os professores entendiam o ato de ensinar como uma missão e o ser professor como uma vocação. No entanto, essa concepção começa a ser abandonada em pleno século XVIII, a partir do momento em que o Estado passa a assumir a responsabilidade pela educação e pelo controlo da atuação docente, difundindo-se a ideia de que o ato de ensinar é uma prática do ofício e o ser professor é uma profissão. Os colégios da Companhia de Jesus, ordem religiosa expulsa por ordem do Marquês de Pombal (reinado de D. José I), entram em declínio, passando o Estado a exercer um progressivo controlo do sistema de educação. Entretanto, esta mudança não significou a substituição das concepções vocacionais, que se prolongaram ao longo dos tempos. Para Nóvoa (1991b, p. 13), os professores “nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações interna e externa da profissão docente”.

Estas variações no referente às instituições com responsabilidade de controlo sobre a atuação docente representaram, no caso português, uma situação específica, em virtude da forma como o processo foi conduzido pelo poder estatal, uma vez que os reformadores portugueses do final do século XVIII “sabiam que a criação de uma rede escolar, geometricamente repartida pelo espaço nacional, era uma aposta de progresso. Mas sabiam, também, que este esforço iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social” (Nóvoa, 1991b, p.13).

Não obstante, os professores portugueses conseguiram marcar a sua presença no campo educacional, seja nas questões metodológicas ou nas curriculares. O seu trabalho assumiu uma dimensão especializada, exigindo uma atuação mais intensa, ou seja, uma dedicação à docência. Esta atenção já era sentida por um grupo de professores, os quais encaravam a docência como uma atividade principal e, neste sentido, a estatização do ensino serviu para congregar e unificar à escala nacional esses grupos (Nóvoa, 1992).

A estatização do ensino levou os professores portugueses a terem projeção nacional, saindo do seio das comunidades locais. Em consequência, a seleção deste profissional não privilegiaria mais aqueles candidatos que apenas se pretendiam fixar em suas terras, mas lhes atribuía um sentido de profissionalização que deveria seguir a disciplina definida pelo Estado. Essa concepção foi aceite e defendida pelos professores que, desta forma, entreviram uma possibilidade de assegurar o seu estatuto de autonomia e independência em relação à esfera religiosa.

Assim sendo, o exercício da docência já não era possível sem a autorização do Estado, o qual exigia aos candidatos certos requisitos que se configuravam num suporte legal para a prática da docência e em que o professor assumia a direito exclusivo sobre a sua atividade, ou seja, o carácter profissional da docência. Para Nóvoa (1992), esse momento é da maior importância para a profissionalização da profissão, como podemos depreender das suas palavras:

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competência técnica, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma

legitimação oficial da sua actividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consciência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa). (p.14)

Os professores assumem, então, o papel de funcionários, mas com uma particularidade – o carácter social da sua atividade –, o que leva o Estado a ter pretensões de carácter político sobre esses mesmos funcionários, protagonistas da escolarização. Ao tomarem sobre si essa função, os professores tinham a intenção de acrescentar melhorias ao estatuto da profissão, amparados em dois argumentos: a especialidade da sua atividade e a relevância social da sua profissão.

Conforme aponta Nóvoa (1991), em Portugal a profissão de professor foi sendo consolidada ao longo do século XIX, na imagem do humilde funcionário público que, sob tutela do Estado, assume duas medidas e dois sentidos: “não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc” (Nóvoa, 1991, p.16).

No caso do Brasil, segundo Oliveira (2010), os professores passam, com a estatização do ensino, a deter uma posição ambígua, na qual usufruíam das condições de funcionário público mas, ao mesmo tempo, lutavam por um estatuto profissional; ou seja, enquanto funcionários públicos “passaram a organizar-se na defesa de seus interesses, lutando contra alguns obstáculos que se interpuseram à condição de maior liberdade e autonomia no exercício do seu trabalho” (p. 19).

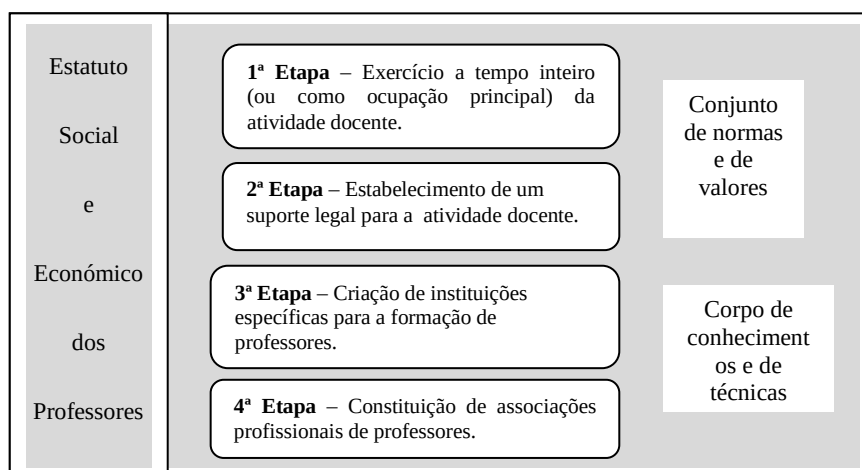
Voltando à situação de Portugal, vale ressaltar que a profissionalização dos professores portugueses só viria a assumir um papel verdadeiramente privilegiado na segunda metade do século XX, com o lançamento da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Contudo, já desde o século XIX, em especial com a reforma de 1884, tinham sido organizadas no país as Escolas Normais, entidades responsáveis pela formação docente. Na verdade, embora tenham sido criadas pelo Estado como uma maneira de exercer controlo sobre esta profissão, também contribuíram para o fortalecimento profissional dos professores como um corpo solidário. Foi, todavia, no início do século XX, mais especificamente na Primeira República, que as discussões em torno do estatuto da profissão começaram a agudizar-se, com posições que atribuíam

um papel de grande relevo ao professor, nomeadamente em relação à sua qualificação e autonomia. Para tanto, considerava-se ser necessário que o Estado abdicasse do papel de interventor administrativo e ideológico das Escolas Normais, circunstância que gerava conflitos políticos no seio destas instituições, visto que a afirmação profissional docente passava pela formação dos professores (Nóvoa, 1992).

A indefinição do estatuto era sentida pelos professores no seio das Escolas Normais, o que impulsionou o aparecimento de um novo movimento associativo por parte dos que lutavam pelos direitos da profissão, nomeadamente a melhoria do estatuto, o controlo da profissão e a definição de uma carreira. Este movimento representou um momento importante para a profissionalização docente, que almejava objetivos comuns.

Segundo Nóvoa (1991b), nos anos 20 do século XX, o processo de profissionalização dos professores portugueses encontrava-se, assim, pautado por quatro etapas, a saber: exercício a tempo inteiro; estabelecimento de um suporte legal para o exercício da docência; criação de instituições específicas para a formação; e constituição de associações profissionais de professores. Era, além disso, regulado por duas dimensões: normas e valores que passam a guiar a profissão; e um corpo de conhecimentos e de técnicas para a atividade docente. E, ademais, possuía um eixo estruturante que correspondia a um estatuto económico digno e de prestígio social. Esses dados foram sistematizados na Figura 1 abaixo apresentada, adaptada do autor. Cabe ressaltar que estes elementos da profissionalização ainda são utilizados, na atualidade, como referência para a profissão docente.

Figura 1: Processo de profissionalização do professor
(adaptado de Nóvoa, 1991b, p.17)



A primeira etapa do processo de profissionalização é o exercício a tempo inteiro, que representa uma dedicação parcial ou total à profissão, passando esta a meio de subsistência. A segunda etapa – um suporte legal para o exercício da docência – se concretiza com a criação, por parte do Estado, de uma licença ou de um diploma para o exercício de uma atividade. Desta forma, os candidatos a professor deveriam reunir competências para exercer a docência.

A terceira etapa da profissionalização – criação de uma instituição específica para a formação de professores – é, para Nóvoa (1991b), uma das mais importantes, por ser o momento em que se formam os profissionais e a profissão. Pode afirmar-se que a Escola Normal portuguesa ajudou os professores a legitimarem os seus saberes oriundos das suas vivências, tornando-se num ambiente de transmissão e de difusão de conhecimentos, e também de partilhas e de reflexões sobre as práticas pedagógicas, com contributos para a construção de uma cultura profissional.

As primeiras escolas de formação de professores em Portugal foram a Escola Normal de Lisboa (em Belém), fundada em 1816, e a Escola Normal Primária Masculina de Lisboa (em Marvila), criada em 1862. Entretanto, o período mais significativo foi entre 1896 e 1901, tendo sido instituídas 18 Escolas de Habilitação ao Magistério Primário, posteriormente transformadas em Escolas Primárias Superiores (Candeias, 2004). Em 1931, o nome destas instituições de formação de professores passou para Escolas do Magistério Primário, designação que se manteve até à data da sua extinção, na década de 80, com a progressiva entrada em funcionamento de instituições de ensino superior orientadas para a formação de professores, as ESE (Escolas Superiores de Educação) e os departamentos de educação de algumas Universidades.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo passou a exigir aos professores portugueses o nível superior para exercer a docência. Este percurso foi um momento importante para a profissionalidade e identidade do docente, apesar de se encontrarem ainda distantes de necessidades como competência profissional, saber profissional, currículo, entre outras questões que possibilitem uma formação com olhar investigativo.

No caso brasileiro, a primeira Escola Normal foi implantada na Província do Rio de Janeiro, em 1835, e exigia dos candidatos os seguintes requisitos: ser brasileiro,

ter mais de 18 anos, ter boa índole e saber ler e escrever. Os professores que já exerciam a docência eram incentivados a frequentar a Escola Normal, mediante o pagamento de seu salário e uma ajuda de custo. Entretanto, esse quadro não era aplicado em outras províncias, onde o professor, para adquirir a sua formação, necessitava pagar a outro funcionário para ficar em seu lugar, a exemplo da província de Mato Grosso (Castanha 2008).

No decurso desse período, as Escolas Normais passaram por diversas configurações, sendo reorganizadas, fechadas e reabertas. Sua implantação definitiva acontece em 1862, quando a sua função foi regulamentada. Todavia, a falta de profissionais habilitados para ensinar nas Escolas Normais era latente, mesmo na capital da província (Rio de Janeiro), o que levou os profissionais a recorrerem a outras metrópoles e a outros países para se habilitarem (Castanha, 2008).

Durante o período da primeira república brasileiro (1889 a 1930), houve a criação dos Grupos Escolares, que alargaram o papel da escola, levando à efetivação de mudanças curriculares. Estes grupos se difundiram pelo país, impulsionando a expansão das Escolas Normais, uma vez que eram necessários professores capacitados para conduzir os novos saberes. Só em São Paulo, no período de 1890 a 1920, existiam 10 Escolas Normais, o que retrata o crescimento dessas instituições nesta época. Entretanto, a Escola Normal, enquanto instituição normalizadora e produtora de regras de conduta de professores, apenas se efetiva a partir de 1970, quando se transforma num ambiente de formação e de especialização dos professores, subtraindo essa função a outras instituições (Dias da Silva, 2008).

Quanto à quarta etapa da profissionalização – a constituição da associação de professores –, Nóvoa (1991) defende que a organização associativa de professores desempenhou um papel significativo na edificação da profissão docente em Portugal. A primeira associação de professores foi criada no país em 1854, apesar de, anteriormente, existirem movimentos que lutavam por melhores condições. Esta associação possuía um jornal próprio, através do qual reivindicava melhoria do ensino e melhores salários. Estas questões levaram a associação a assumir uma filosofia sindical que se prolongou até aos dias de hoje (Nóvoa, 1992).

No que se refere ao Brasil, o papel dos sindicatos tem sido em prol da valorização da profissão, missão no entanto afetada, ao longo dos anos, com a precarização do trabalho. Segundo Souza (2006), as organizações sindicais têm um papel importante na configuração da profissão, como podemos perceber de suas palavras:

As organizações de professores podem contribuir de forma determinante para instaurar na profissão um clima de confiança e uma atitude positiva diante das inovações educativas. Em todos os sistemas educativos elas constituem uma via de conciliação com os profissionais do ensino, seja em que nível for. A concepção e aplicação das reformas devia ser uma ocasião de busca de consensos sobre as finalidades e os meios. Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores. (p.156)

Voltando a Nóvoa (2006, p.7), este investigador entende que a profissão docente continua a ser “uma das profissões onde se colabora menos, (...) do ponto de vista do gesto profissional, do dia-a-dia profissional, da rotina, há um grande *déficit* de colaboração. E isso é fatal para a nossa organização como profissão”. Entretanto, o novo contexto educacional que reconfigura a profissão docente exige o “aparecimento de um novo associativismo docente, agente colectivo de um poder profissional cuja legitimidade não reside apenas numa delegação de competências do Estado” (p.27).

No que diz respeito às duas dimensões da profissionalização representadas na Figura 1 antes inserida, a primeira – corpo de conhecimentos e de técnicas – está relacionada com o redimensionamento do currículo no que tem a ver com a metodologia, com a disciplina e com os aspectos científicos. Já a segunda – normas e valores – refere-se às “regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviço de qualidade” (Nóvoa, 1999, p.29).

No que concerne ao eixo estruturante da profissionalização – estatuto social e económico dos professores –, este é, segundo Nóvoa (1991), um dos pontos importantes no estudo da profissão docente, uma vez que representa a luta dos professores por melhores condições socioeconómicas.

No caso português, e como sublinha igualmente Nóvoa (1999), na vigência do Estado Novo, o estatuto tão almejado pela profissão foi desvalorizado mas, ao mesmo

tempo, houve uma valorização da imagem social do professor. Este paradoxo é explicado pelo duplo papel assumido pelo Estado em relação à educação: em primeiro lugar, exerce um controlo sobre os professores, impossibilitando a sua autonomia profissional, o que contribui para a degradação do estatuto da profissão; em segundo, investido de uma concepção missionário/ideológica, é obrigado a criar condições de dignidade social ao professor, colaborando para a imagem de prestígio junto da população.

Este duplo papel assumido pelo Estado é sentido pelos professores, seja pela ausência de autonomia profissional, dentro e fora do ambiente escolar, seja pelo prestígio social de se ser professor, apesar de não representar melhorias socioeconómicas. Contribuindo para essa discussão, Rodrigues (1997) acrescenta que, durante o regime do Estado Novo português, o controlo sobre os grupos profissionais estava presente através das organizações corporativas que limitavam as suas autonomias.

Este controlo é perceptível também na década de 1970, quando a formação dos então designados professores primários passou por uma reestruturação, seguindo dois eixos: redução e controlo. O primeiro refere-se ao baixo nível para admissão ao ensino normal, implicando redução dos conteúdos e do tempo de formação, o que se refletiu na exigência intelectual e científica do profissional. O segundo eixo incidia sobre o controlo moral e ideológico da formação dos professores, influenciando os estágios e as avaliações (Nóvoa, 1992).

Nesta década, as universidades adentravam o cenário da formação dos professores, com uma visão científica que contribuiu para uma nova configuração da profissão docente, baseada em concepções teóricas, metodológicas e curriculares que, segundo Nóvoa (1992), ainda inspiram a formação de professores na atualidade. Entretanto, tal ação não era bem vista pelos setores conservadores das Escolas do Magistério Primário, constituídos por um corpo de profissionais prestigiados e autónomos, bem como de “sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária” (Nóvoa, 1992, p.21).

Na década de 1980, foi criada em Portugal a figura da “profissionalização em serviço” para os docentes dos outros níveis (ensino básico e secundário), em virtude da carência de habilitações académicas e pedagógicas dos professores, já que muitos exerciam a docência sem a formação necessária. O Governo, pressionado pelos sindicatos, investiu na formação como uma maneira de sanar os problemas com a falta de habilitação dos professores. Entretanto, segundo Nóvoa (1992, p. 21), essas propostas contribuíram para acentuar a visão “degradada e desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado”.

Nos anos de 1990, entra em cena a “formação contínua de professores” que, tal como a profissionalização em serviço, foi efetivada sob influência das questões políticas (Reforma do Sistema Educativo) e sindicais (Estatuto da Carreira Docente). Esse novo desafio na formação vai além da reciclagem, abarcando o desempenho de novas atividades, entre elas as de âmbito administrativo, de orientação escolar e de educação especial. Neste período, o controlo da profissão é percebido por via da supervisão por parte da tutela político-estatal que “tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controlos, mais subtis, sobre a profissão docente” (Nóvoa, 1992, p.2).

Para Nóvoa (1992), os professores portugueses, como os demais, sentem que a autonomia da sua profissão lhes é subtraída pelos programas de formação, a que acresce a intensificação do seu trabalho com sobrecarga de atividades, influenciando decisivamente o desenvolvimento da sua profissionalidade.

Segundo Roldão (2007), a perda da autonomia docente encontra-se também “alimentada pelos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo deste processo e que contradiz a alegada reivindicação – no discurso político e no discurso dos próprios docentes – de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade” (pp.4-5).

Em nível do Brasil, o estatuto social e económico da profissão encontra-se associado às reformas educacionais, conduzidas sob orientações das políticas internacionais. Tomemos com referência a primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, Lei nº. 4.024/61, que procurou ampliar a escolarização, em especial do ensino primário, sendo necessário o recrutamento de novos professores, conferindo pelo artigo 58 “igual direito de ingresso no magistério primário oficial ou particular”, “tanto àquele(a) com diploma de regente de ensino primário, obtido em curso normal ginasial, como àquele(a) que concluiu o curso normal” (Weber, 2003, p. 1130).

Segundo Weber (2003), o marco referencial para o processo de profissionalização dos professores aconteceu na década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 5692/1971, que regulamentou a remuneração do professor, de acordo com a sua titulação e a criação do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Este Pacto contou com a participação da sociedade política e da sociedade civil. Entretanto, segundo Oliveira (2010), a profissionalização dos professores neste período não era sinónimo de qualificação, conhecimento e formação, uma vez que o professor assumia a função de mero funcionário que deveria seguir as determinações de um patrão, o Estado, que limitava a autonomia sobre a sua profissão.

Para a mesma autora, esses anos foram marcados, no campo educacional brasileiro, pela mobilização dos professores que lutavam pelo reconhecimento da profissão. Estas reivindicações continuaram nos anos 80 e receberam a adesão de outros movimentos sindicais que lutavam por melhores condições sociais e políticas. Diante dessa pressão, o Governo foi pressionado a criar grupos de estudo que ajudaram na condução dos debates em torno da educação, em especial sobre questões ligadas à formação dos professores, melhores condições de trabalho e temas salariais (Oliveira, 2010).

A década de 1990 é marcada pela implantação das políticas neoliberais, com ajustes económicos a serem efetivados, acompanhados da instalação do Estado mínimo, facto que contribuiu para o abandono dos compromissos sociais (Gentili, 2009). No campo educacional, vivia-se um momento desfavorável, com altos índices de repetência e de evasão escolar. Este quadro foi atribuído ao fraco desempenho das escolas e dos professores, apontados como os principais responsáveis pelo fracasso escolar.

A profissão docente passava, neste período, por mudanças decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que conferiu aos

professores a nomenclatura de “profissionais da educação”. Essa terminologia, segundo Weber (2003), procurou dar uma dimensão política e social à profissão docente, com contributos para a sua profissionalização. Em contrapartida, Oliveira (2004, p. 1132) considera que essas reformas educacionais efetivadas na década de 90, inclusive a Lei nº 9394/96, colaboraram para retirar a autonomia dos professores, “entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho”. Para a autora, o trabalho docente foi reestruturado, deixando de ser definido como uma atividade de sala de aula, para passar a abranger “a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planeamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”.

O trabalho dos professores, assim como o dos demais, tem sofrido com a precarização nas relações de trabalho, como podemos perceber nas palavras de Oliveira (2004, p.1140):

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino (...), o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

O reconhecimento e valorização da profissão docente tem sido bandeira de luta dos movimentos sociais e entidades sindicais, destacando-se, entre eles, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para Weber (2003), as entidades sindicais e as associações representaram um marco no processo de profissionalização da profissão docente, o que contribuiu para o desenvolvimento de novas profissionalidades, termo que iremos discutir no tópico que se segue.

1.2. Profissionalização, profissionalismo, desenvolvimento profissional e profissionalidade: decodificando os conceitos.

A compreensão do termo profissionalidade parecia, *a priori*, uma tarefa simples de ser decodificada. Depois de várias leituras, começamos, porém, a perceber

que o seu entendimento requer a compreensão de outros conceitos, tais como os de profissionalização, profissionalismo ou desenvolvimento profissional. Globalmente, estes contribuem para clarificar o significado daquele termo, o qual se encontra em constante evolução semântica, pois envolve não apenas o professor com as suas características próprias, mas também a percepção do seu local de trabalho, bem como ainda o momento histórico em que está inserido.

Iniciamos a nossa clarificação com o conceito de “profissionalização” que, nas últimas décadas, tem assumido diferentes configurações. Segundo Pereira (2010), a profissionalização, na Europa, está associada, de um modo mais abrangente, à criação dos estados modernos e, de um modo mais restrito, ao desenvolvimento da escola de massas². Mas, nos países latino-americanos e do Caribe, a configuração da profissionalização docente aparece articulada à concepção de “Educação para Todos” que foi difundida na década de 1990, quando os países passaram a reorientar a formação dos docentes (Shiroma & Evangelista, 2004).

Para Pereira (2010, p.54), “o processo de profissionalização dos professores transformou-se, desde então, num empreendimento de redefinição do corpo dos saberes e do sistema de normas da profissão docente, realizado, sobretudo, pelas instituições de formação inicial e pelas associações de professores”. Sobre essa questão, Oliveira (2003) acrescenta que a profissionalização docente se inicia nas universidades e nos centros de formação, onde o professor tem contato com os conhecimentos produzidos pelos especialistas que, posteriormente, serão postos em prática em contexto escolar.

Reforçando esta ideia, Roldão (2007) acrescenta que a primeira etapa do processo de profissionalização é a formação inicial, onde são construídas as identidades profissionais, sendo a culminância desta fase a certificação, na qual são reconhecidas as competências para o exercício da profissão.

² O sentido de escola de massas aqui apresentado refere-se à intervenção do Estado na educação, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita. Para tanto, o Estado mobilizou um conjunto de ações, no intuito de atender ao objetivo previsto. A escola de massas foi “um processo que ocorre nos vários contextos mundiais em períodos diferentes, e na Europa, (...), a sua criação e primeiros desenvolvimentos decorrem nos meados do século XVIII e prolongam-se no século seguinte (Araújo, 1996, p.162). Já na América Latina, a implantação da escola de massas deu-se em momentos históricos diferentes, porém o marco referencial foi no final do século XIX (Krawczyk, 2005).

Entretanto, a formação inicial não é o único caminho para a profissionalização docente, uma vez que outros meios contribuem para o seu desenvolvimento, tais como a formação contínua, as condições de trabalho e as experiências profissionais construídas ao longo da profissão. Partindo dessa concepção, a profissionalização não pode ser concebida apenas como “sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção num tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (Enguita, 1991, p. 41).

Pereira (2010) considera a profissionalização dos professores como um “campo caleidoscópico constituído por diferentes campos sociais, caracterizados pela concorrência na definição dos seus interesses o que, por um lado, a complexifica e, por outro, lhe retira o espaço indispensável à definição da docência como profissão” (p.55).

Segundo essas concepções, a definição de profissionalização é ampla, pois envolve não apenas o desenvolvimento das atividades no âmbito escolar e as suas peculiaridades, mas também as experiências vivenciadas na formação docente, que carregam as marcas do contexto político e económico vigente. Para Oliveira (2003, p.31), a profissionalização “é externada como algo tão independente da prática concreta, da experiência cotidiana” que uma das exigências para a efetividade da profissionalização é a mudança da escola e dos que nela atuam.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), ao analisarem o desenvolvimento da profissionalização do professor, destacam dois aspectos importantes: a dimensão interna, que diz respeito à profissionalidade, é constituída pelos saberes adquiridos que possibilitam ao professor construir as competências profissionais; e a dimensão externa, que corresponde ao profissionalismo, ou seja, à valorização e ao reconhecimento da profissão. Partindo dessa percepção, profissionalidade e profissionalização encontram-se intimamente relacionadas, visto que o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes, que envolve os conhecimentos e habilidades “necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado” (Ambrósio & Almeida, 2009, p. 595).

Associados, esses dois termos contribuem para constituir a identidade profissional do professor, edificada ao longo da sua trajetória, desde a sua escolaridade básica enquanto aluno, passando pela sua formação inicial e contínua, e chegando ao espaço escolar onde o professor constrói a sua profissão. Cabe destacar que a problemática da identidade do professor não é o cerne desta investigação, apesar de estar relacionada com a profissionalidade. Para esclarecer esta questão, apoiamo-nos em Lopes (2002, p.72) que destaca que a identidade profissional “focaliza a dinâmica e a noção de profissionalidade focaliza a estrutura”. Nessa medida, “a identidade é uma relação particular e necessária entre o passado e o futuro, dado presente. O passado é a fonte de sentido e o sentido de uma identidade nunca se pode mudar sem se mudar a identidade”. Partindo dessa percepção, esclarecemos que a nossa opção pelo termo profissionalidade centra-se no facto de a mesma ser edificada no local de trabalho, onde, através das interações envolvendo valores, crenças e símbolos, os professores constroem, repensam e refazem a sua profissionalidade, com a ajuda da formação contínua, que é o foco deste estudo.

Esclarecida esta questão, continuamos as distinções dos conceitos, agora com ênfase para o profissionalismo, que foi definido por Contreras (2002, p. 41) como uma ideologia dos professores contra a desqualificação profissional, ou seja, “uma resistência à burocratização e à obediência administrativa”, situações que contribuem para a alienação do trabalhador. Para Giroux (1997), a ideologia do profissionalismo pode também ser usada pelo empregador para controlar a classe trabalhadora, no sentido de reprimir as reivindicações e garantir a lealdade profissional dos docentes. Daí a necessidade de se conceber o profissionalismo numa perspectiva de movimento que agrupa “a classe docente em torno de reivindicações e lutas que tinham não só o benefício para o colectivo de professores e para as suas condições de trabalho, mas também, (...) consequência para toda a comunidade” (Contreras, 2002, p.41).

Esta perspectiva do profissionalismo também é partilhada por Hoyle (1982), quando faz a distinção entre profissionalismo e profissionalidade. Para este autor, o primeiro seria a melhoria do estatuto da profissão, como já foi mencionado, e a segunda definir-se-ia como a melhoria das competências no exercício da docência, ou seja, a profissionalidade resultaria de uma construção no dia-a-dia da profissão docente.

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional dá oportunidade aos profissionais de adquirirem, na ação, os conhecimentos e competências necessários para o aperfeiçoamento das suas atividades, como podemos inferir das suas seguintes palavras:

O desenvolvimento profissional (...) é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (pp. 20-21)

Já para Imbernón (2002, p. 19), o desenvolvimento profissional define-se como “toda a tentativa sistemática de melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão”, podendo ser individual ou coletivo. Está relacionado com todas as experiências, tanto as espontâneas como as planeadas, que são desenvolvidas pelo professor para benefício do aluno, bem como da escola, ou seja, com a aquisição de novas competências que contribuam para melhorar a sua atuação docente (Day, 2001).

Segundo Ponte (1998), o desenvolvimento profissional proporciona o aperfeiçoamento do professor em todas as suas dimensões, cognitiva, afetiva e relacional, sendo a formação contínua um dos elementos para a promoção desses objetivos, visto que possibilita momentos de partilha de vivências que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, o desenvolvimento profissional encontra-se interligado com o desenvolvimento pessoal, pois “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor (...) cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 2000, p.17).

Em suma, tal como foi antes discutido, existe uma estreita proximidade semântica entre os conceitos de desenvolvimento profissional e de profissionalidade. A nossa opção pelo segundo reside, porém, na compreensão de que a profissão docente é uma construção social, formada, refeita e ampliada no local de trabalho, envolvendo as

dimensões pessoal, profissional, institucional e sociopolítica, a demonstrar a extensão do termo profissionalidade, que discutiremos a seguir.

1.3. Profissionalidade docente: a costurar os sentidos

De acordo com Altel (2003), o termo profissionalidade está relacionado com o vocábulo “profissionalità”, que corresponde ao carácter profissional de uma atividade, ou seja, à cultura e à identidade de uma profissão. Segundo Courtois, Mathey-Pierre, Portelli e Wittorski (1996), o vocábulo foi inicialmente utilizado para debater a questão do trabalho profissional, estando relacionado com a questão da qualificação profissional, conceito que, por sua vez, se encontrava ligado ao modelo empresarial baseado na concepção taylorista de produção. Esta tinha como características uma administração centralizada, a produção em série, a racionalização do tempo de produção e a fragmentação do trabalho. Tal modelo contribuiu para a alienação do trabalhador, uma vez que ele era visto apenas como executor de tarefas (Havey, 1996).

Entretanto, como informam Ludke e Boing (2004), na sua evolução histórica, o conceito de profissionalidade viria a caminhar em sentido contrário ao da visão taylorista, emergindo de uma concepção de descentralização das responsabilidades, como podemos perceber das palavras destes autores:

Emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus *métiers* tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego. (p. 1172)

Como refere Ianni (1994), com o modelo de flexibilidade da empresa, o chamado padrão flexível de organização, a produção modificou as relações sociais e as técnicas do trabalho, levando o trabalhador a assumir uma postura polivalente. Entretanto, segundo este autor, esse modelo interferiu no ritmo de trabalho, uma vez que o trabalhador passou a desenvolver longas jornadas, certificadas pelas horas extra, decorrente da velocidade das máquinas, o que impulsionou a insegurança no local de trabalho, bem como a questão social.

Estas concepções também influenciaram o campo educacional, onde o termo profissionalidade se encontrava associado às novas terminologias utilizadas, na década de 1990, para analisar a profissão docente e que, na atualidade, está relacionado com a questão da proletarização ou da desprofissionalização do magistério. Desta forma, o termo profissionalidade está interligado à ideia de profissionalização e profissionalismo, derivações da palavra profissão, e que são usados como termos polissêmicos, assumindo significados diferentes, dependendo do contexto dos países em que são utilizados (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004).

Altet, Perrenoud e Paquay (2003, p. 235) definem a profissionalidade como um “conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como características de uma profissão”. Corroborando esta concepção, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.6) entendem profissionalidade como “um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão, que se manifestam como um conjunto dado de características de uma profissão”

Perrenoud (2002) considera que o termo profissionalidade, como já foi indicado, encontra-se intimamente relacionado com o termo profissão e profissionalização, uma vez que envolve a identidade profissional do docente, a sua capacidade de aquisição de competências, a maneira como as utiliza e como desenvolve as suas tarefas. Uma das características da profissionalidade diz respeito à capacidade de o indivíduo identificar e resolver os problemas em situações de incerteza, em que se exige um envolvimento pessoal efetivo para resolver as situações apresentadas.

Ramos (2010, p. 48), por seu lado, acrescenta que a profissionalidade apresenta uma relação íntima com os conceitos de competência e de qualificação, pois ambos os sentidos estão inclusos na concepção de profissionalidade, além das noções de deontologia e de ética. Desta forma, a profissionalidade não se reduz “à aquisição de um novo conhecimento nem à realização de uma ação, mas implica considerar que o sentido de um novo conhecimento encontra a sua expressão na ação”.

Cabe destacar que o sentido de profissionalidade almejado neste estudo vai ao encontro da visão de aquisição de competências, considerando que estas transformam os professores em “técnicos cujo dever é cumprir as metas pré-específicas e cujo espaço de

manobra para exercer o seu juízo discricionário – uma das características essenciais de um profissional autónomo – é cada vez mais limitado” (Day, 2003, p.154). Concordamos, assim, com a perspectiva de Sacristán (1991) que, ao analisar a profissionalidade, a definiu como a capacidade de o professor desenvolver a profissão com eficácia, necessitando para tanto de mobilizar “um conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor” (p. 65). Assim sendo, a profissionalidade é construída na relação dialética entre os diversos contextos sociais, culturais e institucionais, que se vão alterando de acordo com os momentos vivenciados.

Sob este ponto de vista, o conceito de profissionalidade encontra-se em constante desenvolvimento, pois depende do momento histórico em que é analisado. A sua compreensão implica, portanto, entender o contexto em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas:

Uma correcta compreensão da profissionalidade docente implica relacioná-la com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. (Sacristán, 1991, p. 74)

Pautando-se por esta mesma perspectiva, Contreras (2002, p.74) relaciona a profissionalidade “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. O desempenho profissional do professor está intimamente ligado às suas condições de trabalho, as quais, por sua vez, se encontram relacionadas com a maneira de viver e de desenvolver a profissão na prática. Seguindo também esta linha de pensamento, Cunha (2007) ressalta que a profissionalidade se traduz numa concepção de profissão em ação, em processo e em movimento.

Contreras (2002, p.51) adita ainda que a profissionalidade não se refere apenas ao processo de ensinar, mas envolve as qualidades profissionais da atividade docente, ou seja, não se limita a “descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também expressar valores e pretensões desejáveis de alcançar e desenvolver na profissão”. Para

tanto, o autor menciona três itens necessários para a sua efetivação: respeito e obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional, sendo o último um requisito para os demais.

Para Ambrosetti e Almeida (2009), o conceito de profissionalidade permite uma compreensão mais ampla do trabalho docente, pois assenta não apenas no âmbito da sala de aula, mas também na relação que o professor estabelece com os membros da escola e da comunidade. Partindo dessa premissa, uma investigação sobre o trabalho docente implicará conceber o professor como sujeito social que constrói a sua profissionalidade no dia-a-dia da sua profissão.

Ampliando essa discussão em torno da profissionalidade, Roldão (2005) destaca algumas características importantes que ajudam na sua definição, a saber:

- O reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação).
- O saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza.
- O poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo é sobre a actividade e a autonomia do seu exercício.
- E a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma e que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (p. 109)

Segundo Sacristán (1991, p. 67), a profissionalidade não é algo exterior ao professor; pelo contrário, faz parte das condições psicológicas e culturais, uma vez que “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante”. Daí a importância de repensar os programas de formação já que focam as suas atenções mais nos “aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais”.

Os conceitos de profissionalidade, abordados pelos autores aqui trabalhados, esclarecem a definição do termo, como podemos observar no Quadro 1:

Quadro 1 - Percepções de profissionalidade

Percepções de profissionalidade	Ano	Autores
Cultura e identidade profissional.	2003	Marguerite Altel
Encontra-se relacionado à concepção de qualificação profissional, ligada ao modelo empresarial.	1996	Bernadette Courtois, Catherine Mathey-Pierre, Patricia Portelli, Richard Wittorski
Conjunto de competências, reconhecidas socialmente, de uma profissão.	2003	Marguerite Altet, Léopold Paquay e Philippe Perrenoud
Conceito relacionado à percepção de competência e qualificação profissional; Aquisição de novos conhecimentos adquiridos na ação.	2010	Kátia Ramos
Conceito agregado à ideia de profissionalização e profissionalismo.	2004	Betânia Ramalho, Isauro Nunes e Clemont Gauthier
Uma construção dialética oriunda dos vários contextos onde o professor exerce sua prática; O exercício da prática com eficiência.	1995	José Sacristán
Qualidade da prática dos professores.	2002	José Contreras
Profissão em ação.	2005	Maria Isabel Cunha
Compreensão ampla do trabalho docente; Envolve a relação do professor com a escola e a comunidade.	2009	Neusa Ambrosetti e Patrícia Almeida

Fazendo um resumo dos conceitos aqui mencionados, podemos inferir que Courtois, Mathey-Pierre, Portelli e Wittorski (1996) associam o conceito de profissionalidade ao de qualificação profissional, ligando este ao modelo empresarial. Ramos (2010), por sua vez, compartilha desta concepção, mas acrescenta o conceito de competência, que também é utilizado por Altet, Paquay e Perrenoud (2003), para definir profissionalidade.

Altet (2003) agrega à profissionalidade os conceitos de cultura e de identidade profissional, indo ao encontro dos conceitos de profissionalização e profissionalismo expostos por Ramalho, Nunes e Gauthier (2004). Já Contreras (2002), Cunha (2005) e Sacristán (1995) percebem a profissionalidade como prática docente, que deve ser efetivada com qualidade. Para tanto, é importante levar em consideração o contexto

onde o professor desenvolve a sua profissão, como esclarecem Ambrisetti e Almeida (2009).

Esta explanação de conceitos possibilitou-nos compreender que os autores atribuem significados peculiares à profissionalidade. Por conseguinte, optámos pelos conceitos defendidos por Contreras (2002), Cunha (2007), Ambrisetti e Almeida (2009), e Sacristán (2000), que interpretam a profissionalidade não apenas como aquisição de competências que geram o desenvolvimento pessoal e profissional, mas numa perspectiva social, em que os professores são protagonistas da construção da sua profissão, solidificada no ambiente escolar. Consideramos essa definição mais adequada para o interesse deste estudo, o qual procura perceber os contributos da formação contínua para a profissionalidade dos docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil.

1.3.1. Dimensões da profissionalidade: novos desafios

As mudanças do mundo atual têm exigido ao professor a ampliação da sua profissionalidade, o que o tem incentivado a rever as suas ações, em busca de novos saberes e habilidades, para melhor responder aos desafios que se apresentam no ambiente escolar. Estas novas constatações são percebidas em todos os países, uma vez que vivemos numa sociedade globalizada onde as questões políticas, sociais e económicas extrapolam as fronteiras e obrigam os países a reverem a sua forma de pensar e de fazer educação, principalmente a formação dos professores, considerada, por alguns especialistas, como um fator decisivo no processo de mudança (Day, 2005; Imbernón, 2010; Nóvoa, 2000; Pimenta, 2007).

Nesta perspectiva, os programas de formação têm sofrido alterações no intuito de responder aos novos desafios traçados para a profissão de professor, em particular para a sua profissionalidade. Segundo Sacristán (1991), para mudar a base da profissionalidade docente é preciso primeiro mudar os programas de formação, os quais ainda concebem o professor como estando apenas carente de conhecimentos, deixando à margem as questões relacionadas com o desenvolvimento pessoal, profissional e humano, que precisam ser percebidas a partir de situações concretas do cotidiano escolar.

Para Nóvoa (2009), os programas de formação de professores têm assim de repensar as suas ações para além da aquisição de competências técnicas e instrumentais, com características comportamentalistas, apesar das várias configurações. O autor acrescenta que as competências se adaptam muito bem “às políticas da «qualificação dos recursos humanos», da «empregabilidade» e da «formação ao longo da vida», adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia” (Nóvoa, 2009, p.10), mas atendendo pouco às reais necessidades dos professores. Compartilhando essa posição, Pacheco (2004) acrescenta que a pedagogia por competências, além de reforçar a racionalidade técnica, limita a atividade docente, pois o processo de ensino e aprendizagem é utilizado como “um dispositivo que é justificado pela transmissão e pelo prolongamento da pedagogia por objetivos”(p.12).

Sob esse prisma, Nóvoa (2009) reforça que é preciso romper com a visão técnica da formação docente e fazer emergir uma concepção de formação que valorize as dimensões pessoais e profissionais na construção da identidade docente. Neste sentido, é necessário que os programas de formação de professores revejam os seus conteúdos, para que o professor seja visto como um sujeito crítico, político e social, que são características da profissionalidade nos dias atuais.

Ampliando a discussão em torno da profissionalidade, o autor acrescenta que esta é construída no íntimo da pessoa do professor e, por isso, sugere cinco disposições para o seu desenvolvimento: o **primeiro é o conhecimento**, sendo indispensável no desenvolvimento da atividade docente, pois quem ensina, ensina algo a alguém e, portanto, precisa dominar o que ensina para facilitar a aprendizagem do outro.

Para aquele autor, o conhecimento da profissão docente não é algo fácil de ser definido, pois apresenta uma dimensão teórica, que não é apenas teórica, e uma dimensão prática, que não é apenas prática; em sua opinião, além destas, existe uma dimensão experiencial, que não é oriunda apenas da experiência. Assim sendo, é um conjunto de “saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceitualização” (Nóvoa, 2002, p. 27).

Segundo Roldão (2002), existe dificuldade em clarificar o conhecimento docente, pois a complexidade da função interfere na sua definição. A autora acrescenta que a atividade docente, assim como as demais atividades profissionais, advém de uma praticidade que precede a teorização, sendo “justamente nesta interface teoria-prática que se jogam (...) as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores” (Roldão, 2002, p. 98).

Para Nóvoa (2009), é fundamental que a educação escolar aprofunde o conhecimento no âmbito da sala de aula. Assim, é importante repensar algumas questões: primeiro, trabalhar o conhecimento numa perspectiva de contemporaneidade, não se restringindo aos conhecimentos clássicos. Segundo, é preciso perceber a pedagogia como um elo entre os conteúdos de ensino. Terceiro, é fundamental ser acessível a novas formas de saber, uma vez que a sociedade se encontra imersa numa complexidade de informações, não podendo a escola ficar alheia a essas mudanças. O quarto corresponde às transformações tecnológicas e de comunicação que podem contribuir para ampliar as formas de apropriação do conhecimento.

Nóvoa (2009, p. 27) acrescenta ainda que a utilização do conhecimento depende de uma reflexão da prática e de uma ação deliberativa, que considera importante na atuação docente, pois esta “exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros”.

Para Freire (2002), o conhecimento é construído numa base de diálogo “multipolar permanente” entre todos aqueles que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, sendo esta construção um ato dinâmico que não se resume aos muros escolares, mas envolve outras variáveis que permitem uma relação dialética entre o aluno, a escola, a comunidade e o mundo.

Para este autor, a construção do conhecimento é individual e ao mesmo tempo coletiva, devendo os temas a serem abordados partir do contexto dos alunos e levando em consideração as suas vivências, desenvolvidas através de um processo dialógico entre educadores e educandos, que constroem conjuntamente os novos conhecimentos. Recorremos à enunciação do autor para clarificar essa questão:

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (...). Nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado (...) deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local. (Freire, 2002, pp. 86-87)

A função de ensinar não se resume, todavia, à transmissão do conhecimento, pois vivemos numa sociedade globalizada, com a informação a ser adquirida em vários espaços, não necessariamente no âmbito escolar. Assim, o ato de ensinar ocupa um novo lugar que é configurado pela dupla transitividade e pela mediação, onde ensinar se deve entender “como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar)” (Roldão, 2007, p.95).

Voltando a Nóvoa (2009), **a cultura profissional é o segundo** dispositivo da profissionalidade, sendo construída no seio da escola onde, através das trocas, das vivências e das partilhas com os colegas mais experientes, os professores se integram na profissão, aprendendo e progredindo na mesma.

Para avançarmos nessa discussão, é necessário entender o significado de cultura profissional. Para tanto, recorreremos a Caria (2007, p.129) que a conceituou como a capacidade de utilizar “o conhecimento científico e abstrato como forma de orientar, em contexto, a reflexão sobre a acção, colectiva ou individual, e destinada a ser capaz de pensar, antecipadamente ou posteriormente, as condições estruturais da sociedade” e, ao mesmo tempo, perceber como esta interfere na acção local.

Para o autor, a cultura profissional pode ser não só uma resistência ao processo de racionalização, como “também uma reflexividade (local ou em rede, presencial ou virtual) de partilha de identidades narrativas convergentes nos espaços sociais de poder profissional estatutário se tiver em vista promover estratégias que permitam potenciar a autonomia profissional” (Caria, 2008, p. 769).

O autor apresenta três dimensões da cultura profissional, a partir de uma análise dos conceitos de racionalização cultural, poder e autonomia. A primeira refere-se à

dimensão simbólico-ideológica do trabalho, que diz respeito à maneira como os indivíduos avaliam socialmente o desempenho do seu trabalho. A segunda é a dimensão político-institucional que condiz com as estratégias utilizadas pelas instituições para controlar a conduta dos indivíduos e que, de alguma forma, geram atitudes ofensivas por parte dos trabalhadores, perante as pressões impostas. A terceira é a dimensão técnico-instrumental, que visa controlar “o uso dos meios do trabalho disponíveis, em função da percepção que o grupo tem sobre o seu contexto de trabalho e sobre a possibilidade de criar e reapropriar recursos, de modo próprio e autodeterminado” (Caria, 2008, p.7). A partir destas dimensões, o autor questiona-se sobre se os professores têm controlo sobre a sua atividade.

Tal indagação faz também parte das discussões de Nóvoa (2009), porém em outra vertente, mais especificamente sobre a formação dos professores, considerando ter um papel importante no desenvolvimento da cultura profissional. Nóvoa acrescenta que a formação dos professores vem, nos últimos anos, sendo conduzida por grupos de especialistas que regulam a atividade docente, seja ao nível das universidades ou da coordenação das políticas educacionais, contudo sem darem a devida importância ao papel do professor. Para o autor (p. 6), “é inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional”.

Nóvoa alude também à influência das organizações internacionais sobre a formação de professores, a exemplo da União Europeia e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que, através das suas instituições educacionais e dos seus especialistas, interferem na vida do professor, sem a participação dos mesmos. Segundo Oliveira (2010, p. 26), “os professores reagem muitas vezes com grande indignação às mudanças que lhes são impostas por meio da atuação de especialistas que não são da área”.

Daí a necessidade, segundo Nóvoa (2009), de a formação ser construída dentro da profissão e com a participação daqueles à qual é destinada. Este especialista considera os primeiros anos da profissão, quando o professor deixa de ser aluno para tornar-se profissional, uma etapa de suma importância para a profissionalização. Em seu entender, tal deveria fazer parte dos programas de formação das licenciaturas e dos

mestrados, contribuindo desta forma para a integração do professor na cultura profissional.

Para Caria (2007), a referida cultura ancora no aspecto sociocognitivo dos saberes, atribuindo-lhe um sentido prático oriundo da experiência. Assim, o conceito de cultura profissional valoriza o fenómeno cognitivo em dois planos: primeiro, na relação com o espaço de trabalho onde ocorre a mobilização dos conhecimentos profissionais que possibilitam a transposição dos conhecimentos científicos e abstratos aprendidos nas universidades para o campo de ação. Segundo o autor, “na relação com a identidade profissional dá-se a mobilização dos sentidos colectivos do conhecimento profissional que permitem *transferir* recursos e rotinas de acção entre diferentes contextos e actividades de trabalho” (p. 128).

Retornando a Nóvoa, a terceira dimensão da profissionalidade que enuncia é designada por **Tato Pedagógico**. Essa dimensão aponta para a necessidade de o professor saber lidar com as situações que ocorrem na sala de aula, sendo o diálogo um forte elemento nessa questão, pois é uma maneira de conquistar e de incentivar para as actividades escolares. O ato de ensinar é, assim, entendido como um entrelaçar das dimensões pessoais e profissionais, que devem coexistir, pois o professor é uma pessoa que, simultaneamente, é um professor. Dito de outro modo, “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos (...) importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (Nóvoa, 2009, p.7).

Outro ponto abordado pelo autor refere-se à questão humana e relacional que faz parte do ato de ensinar, uma vez que o ambiente escolar encontra-se imerso em diversidades que obrigam os professores a adquirirem habilidades para lidar com determinadas situações. Por conseguinte, ser professor não se reduz à dimensão profissional, antes envolve sentimentos e afetividades que fazem parte das relações humanas. Segundo Moscovici (2003, p. 27), “não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos.”.

Para Nóvoa (2009), é importante que os professores, no início da sua vida profissional, vivenciem práticas de autoformação, que possibilitem construir a sua

história de vida pessoal e profissional, ou seja, que permitam a elaboração de um autoconhecimento (conhecimento pessoal) partindo do conhecimento profissional. Pimenta (2008, p. 20) acrescenta que um dos desafios dos programas de formação inicial do professor é “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver* o professor *como aluno* ao seu *ver-se como* professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor”. Para esta autora, para exercer a sua atividade, o professor necessita apropriar-se de saberes e de:

(...) conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (Pimenta, 2008, p. 14)

Para Nóvoa (2009), cabe à formação docente despertar nos professores hábitos de reflexão sobre as suas atuações, em que o conhecimento não se esgote nas dimensões técnica e científica, mas que abarque as questões afetivas e emocionais. Partilhando desta concepção, Imbernón (2004, p. 52) afirma que:

uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância.

Essas questões têm conduzido, nos últimos anos, os programas de formação a repensarem os seus currículos, no intuito de atender às necessidades da contemporaneidade, que exigem do professor outras profissões para além das questões meramente técnicas e científicas.

O **trabalho em equipa** é considerado por Nóvoa (2009) uma outra das dimensões da profissionalidade, pois envolve a capacidade de desenvolver um trabalho

de maneira colaborativa, que contribua não somente para os projetos educativos da escola como também para comunidade.

Para o autor, as relações de trabalho dos professores devem configurar-se pelas trocas e partilhas, não existindo espaço para ações individuais e isoladas, em virtude de isso pouco contribuir para repensar o trabalho docente e consequentemente promover a melhoria da educação.

O trabalho colaborativo contribui, além disso, para romper com a visão tradicional do ensino, em que o professor vive isolado na sala de aula, alimentando a pedagogia da transmissão do conhecimento. Contudo, a cultura do ensino individualista pode ser apenas física, e não representar um isolamento psicológico e social do professor, pois a sua ação em sala de aula é influenciada pelas orientações dos outros colegas; assim sendo, não está sozinho no que concerne aos valores e crenças, que orientam o seu fazer pedagógico (Formosinho & Machado, 2008).

Formosinho e Machado consideram ainda que os professores também realizam trabalho coletivo quando participam nos projetos escolares, em que de algum modo interagem com os demais colegas, seja de forma espontânea ou por imposição administrativa. Acrescentam que as relações de colaboração “realizam-se muitas vezes em encontros informais, quase imperceptíveis, breves, mas frequentes, e os seus resultados são muitas vezes incertos e dificilmente imprevisíveis” (Formosinho & Machado, 2008, p. 10).

Para os mesmos autores, apesar desse envolvimento dos professores nos projetos escolares, o seu trabalho em sala de aula é ainda marcado por uma ação demasiado individualista que pouco contribui para uma prática coletiva. A este propósito, Nóvoa (2009) afirma que existe ainda um longo caminho a ser percorrido para que os professores instituem a cultura da coletividade e da colegialidade, apesar do espaço escolar propiciar tal prática.

Na verdade, Nóvoa considera a escola como um espaço favorável à formação dos professores, um contexto onde podem ocorrer importantes e frutíferas partilhas de experiências. Para tanto, é necessário, todavia, transformar as experiências coletivas em conhecimentos profissionais, bem como integrar a formação docente no projeto da escola.

A docência no coletivo perpassa não apenas pelo plano do conhecimento, mas também no da questão ética. Em seu entender, “não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é (...) importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas” (Nóvoa, 2009, p.7).

O autor ressalta, assim, a necessidade de os educadores se comprometerem com a pesquisa e a inovação, no que tange à discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Tal prática possibilita a elaboração de novos rumos para a formação pessoal, profissional e cívica dos alunos e, ao mesmo tempo, ajuda no fortalecimento do sentimento de pertença e identidade profissional dos professores, algo essencial para a apropriação dos processos de mudança e a transformação em práticas concretas de intervenção. Para o autor, é “esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. Para conseguir esta transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir programas de formação coerentes” (Nóvoa, 2009, p.7).

Para Formosinho e Machado (2008), o trabalho em equipa possibilita aos professores organizarem-se em grupos, integrar o currículo, o tempo, o espaço e as atividades escolares. Realçam, contudo, que “o ensino em equipa (*team teaching*) é uma designação que abarca uma grande variedade de programas e projetos (com os seus objetivos, métodos e fundamentos doutrinários), de que resulta muito difícil a identificação de elementos comuns” (p.11). Estes podem ser desde os trabalhos particulares entre os professores, até à organização de uma escola, dentro da escola, perpassando pelo agrupamento dos alunos para facilitar a sua aprendizagem.

Ainda segundo a opinião dos mesmos autores, o modelo de “Equipa Educativa” apresenta-se “como proposta organizacional capaz de responder aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social” (Formosinho & Machado, 2008, p.13). Assim sendo, a equipa educativa de professores pode contribuir para a aprendizagem dos alunos, permitindo que estes, por sua vez, sejam agrupados de acordo com as suas necessidades educativas.

O **Compromisso social** é a última dimensão da profissionalidade abordada por Nóvoa, referindo-se ao que os professores precisam desenvolver para ensinar, pois

educar é possibilitar ao aluno superar as barreiras impostas pela família e pela sociedade. Assim, educar não se resume ao âmbito escolar, mas extrapola as suas fronteiras e deve estar presente na profissionalidade docente. Nóvoa (2002, p. 24) realça a complexidade da atividade docente no que tange à questão emocional, onde:

os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiam não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. Que ninguém tenha ilusões. Ao alargamos o espaço da escola, para nele incluirmos um conjunto de outros “parceiros”, estamos inevitavelmente a tornar mais difícil este processo. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”.

Também para Sacristán (1991, p. 82), o saber docente está ligado às “implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas sobre o que se transmite”. Assim, não existe espaço para ações desligadas do contexto social, uma vez que a ação docente é efetivada num ambiente de diversidade cultural onde o saber relacionar e saber relacionar-se são fundamentais.

Para Freire (2002), a escola é um lugar de trocas e de partilhas, pelo que o professor necessita de estabelecer relação com a comunidade, prestando conta das suas ações e do seu trabalho. Entretanto, o que se tem constatado é uma ausência da voz dos professores nos debates públicos, dado que é “necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, a comunicar para fora da escola” (Nóvoa, 2009, p.7).

É importante que a escola assuma o seu papel e delegue para as outras instituições as atividades que não fazem parte da sua função e responsabilidade. Desta forma, a escola poderá tornar-se um novo espaço de educação que propicie uma nova relação entre professores e sociedade. Consequentemente, o professor necessita exercitar a sua comunicação, o diálogo, a sua presença pública, ou seja, exercer o seu papel social, que é de suma importância, pois o seu estatuto profissional está associado à maneira como a sociedade o percebe.

Sob esse prisma, a profissionalidade docente não se restringe às práticas pedagógicas da sala de aula, como era concebida anteriormente, mas envolve outras dimensões, como a pessoal (vida do professor), a profissional (profissão professor), a institucional (desenvolver a escola) e a social (relação com a sociedade), as quais, em conjunto, procuram dar resposta aos desafios apresentados à profissão (Nóvoa, 2009).

Por seu turno, ampliando a discussão sobre profissionalidade e analisando a autonomia do professor, Contreras (2002) apresentou três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Entretanto, antes de discutirmos essas dimensões, importa entender qual o significado de autonomia para o autor e como a mesma perpassa pelas dimensões da profissionalidade.

Segundo Contreras (2002), a autonomia do professor tornou-se um *slogan* pedagógico nos últimos tempos. A sua utilização justifica assim algumas reflexões que ultrapassem o modismo pedagógico e possibilitem uma análise das concepções educativas e do papel do professor. Este autor define a autonomia não como algo individual, corporativista, burocrático ou intelectual, mas numa perspectiva pessoal, institucional e sociopolítica.

O ato de ensinar não se resume à sala de aula, mas envolve questões que ultrapassam os muros escolares. Assim, falar de autonomia docente é tocar em temas de natureza política e ideológica que, muitas vezes, não são discutidos pelas escolas, por serem polémicos, mas que fazem parte da vida do professor e que interferem na autonomia do seu trabalho, implicando questões profissionais, a exemplo da proletarianização da profissão (Contreras, 2002).

A temática da proletarianização é discutida por vários investigadores. Ao nível do Brasil, temos Dalila de Oliveira (2003), autora que analisa a desqualificação do trabalho docente sob o ângulo das políticas educacionais que retiram autonomia aos professores, chamando a atenção para:

(...) a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo pelo seu saber profissional –, contribuindo para o fortalecimento da sensação

de mal-estar desses professores, oriunda da suposição de que a escola prescindia de profissionais. (p. 33)

Contreras (2002), apoiado em alguns autores, reforça a sua argumentação em torno da proletarização do trabalho docente. Coloca a tônica no modelo capitalista que, em suas várias vertentes, contribuiu para fragmentar o trabalho, tendo o trabalhador perdido a visão total da produção, necessitando apenas de algumas habilidades para executar a tarefa. Desta forma, o patrão passou a controlar o seu trabalho.

Por outro lado, segundo Del Pino (2002), essa situação tornou-se fundamental para o lucro capitalista, ao ponto de a dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e do salário se ter tornado vital para a trajetória do desenvolvimento do processo de produção. O autor acrescenta que “as mudanças organizacionais e tecnológicas também têm um papel-chave na modificação da dinâmica da luta de classes, movida por ambos os lados, no domínio dos mercados de trabalho” (p. 68), dado que, ao impulsionarem a dispensa de mão-de-obra, contribuem para a marginalização e exclusão social, ou seja, para um desemprego estrutural. Já Marx, citado por Pino (p.69), punha a tônica na miséria do capitalismo, ao clarificar que se encontra “nas mesmas relações nas quais se produz a riqueza, também se produz a miséria; que as mesmas relações nas quais há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão”.

Contreras promove esta discussão em torno da condição do trabalho para enfatizar como o mundo da educação sofreu a influência dessas questões. Salienta, por exemplo, como a alteração de currículos para atender à demanda do mercado foi motivada por uma visão tecnicista e disciplinadora, na qual as atividades docentes já estavam designadas, cabendo ao professor apenas executá-las. Esta concepção limitou a autonomia intelectual e social dos professores, que começaram a perder o controle da sua atividade, assim como o operário, nas fábricas, o perdia sobre o seu trabalho.

Para aquele autor, os professores têm-se ancorado no profissionalismo para resistir à proletarização que ameaça o seu trabalho. Entretanto, apoiado noutros autores, esclarece que o profissionalismo, apesar de ser a busca do estatuto da profissão, não pode ser analisado apenas sob o ângulo da desqualificação, mas visto igualmente pela ótica da evolução do compromisso do professor com a profissão, em que, mesmo em condições desfavoráveis, exerce a sua atividade.

O desenvolvimento do profissionalismo depende do contexto. Por esse motivo, a partir de um olhar europeu, que é diferente de alguns países da América Latina, a exemplo do Brasil, o autor explica que, muitas vezes, a execução do profissionalismo esbarra em questões estruturais e do foro do trabalho que impossibilitam os professores de desenvolvê-lo em sua plenitude. Eis como Oliveira (2010) o menciona:

Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Tal situação contribui ainda para a desvalorização e suspeita por parte da população de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada (p. 24).

As reivindicações pelo profissionalismo estão ligadas, frequentemente, às questões de remuneração, condições de trabalho e investimento na atualização profissional. Estas fazem parte da exigência de qualquer profissional, não sendo exclusivas dos professores, apesar de estes reivindicarem questões específicas da sua profissão, nomeadamente o controlo da profissão, a autonomia profissional e o reconhecimento social da sua atividade, sobretudo no momento em que a sua competência profissional é questionada pelos pais e pela sociedade (Contreras, 2002).

Entretanto, as reclamações pela autonomia docente não podem soar como defesa de não intromissão externa na profissão, pois o ato de ensinar está articulado com as questões sociais e seria errado não permitir essa colaboração por parte da comunidade. As reivindicações em torno do controlo do trabalho não podem também ser simplesmente reduzidas à questão do estatuto, pois a educação requer responsabilidade. Para tanto, é preciso autonomia para decidir, sem receio dos impedimentos legais, intelectuais e morais.

Para Contreras (2002), autonomia, responsabilidade e capacitação são características tradicionalmente associadas aos valores profissionais, sendo indiscutíveis na profissão de docente. Ter a autonomia “não consiste nem no isolamento nem no abandono de escolas e professores à própria sorte. Parte, mais precisamente, de conceber as relações entre professores e sociedade sob outras bases, onde os vínculos

não sejam reduzidos a natureza burocrática e mercadológica, mas que perpassasse pela política e pessoal” (p. 269).

Presentemente, os professores vivem uma autonomia aparente, decorrente das transformações ideológicas e políticas produzidas pelo Estado no que concerne às questões de serviço público, cidadania e democratização, que influenciam as reformas educacionais e, por consequência, o sistema escolar. Estas mudanças levam as escolas a serem mais competitivas entre si, numa lógica capitalista que oscila entre a oferta e a procura e que, frequentemente, tem o seu lado perverso. Primeiro, os recursos económicos geridos pelas escolas são escassos e, assim, uma “boa escola” depende, muitas vezes, da apreciação da comunidade e não dos investimentos que lhe são direcionados. Segundo, a competitividade, como motivação da sociedade, não é neutra, atende aos interesses de alguém e, com certeza, não são os dos professores (Gentili, 2009).

Para Contreras (2002), este é um modelo organizacional apoiado na demanda e não no diálogo, em que a escola e a comunidade não atuam como grupo que compartilha os mesmos objetivos, mas agem de forma isolada, sem uma visão social. Esquecem que a qualidade da educação não se resume ao sucesso de uma escola, mas à melhoria de todos aqueles que dela fazem parte. Contreras acrescenta, ainda, que os professores, algumas vezes, não controlam a sua autonomia, porque não atuam enquanto grupo que toma decisões deliberativas e compartilhadas, mas sim como agentes isolados, guiados por interesses individuais.

Falar de autonomia é falar de questões de trabalho, institucionais e sociais, além das concepções ideológicas que fazem parte do trabalho docente. Assim, qualquer reforma em nome do professor deve concebê-lo como sujeito autónomo e não como mero receptor de informações (Darling-Hammond & McLaughlin, 2003; Oliveira, 2013). Contudo, diversos estudos têm demonstrado que certos programas de formação, em especial da formação contínua, são elaborados sem dar voz aos professores, negligenciando a sua autonomia (Ceia, 2010; Nascimento, 2008; Pimenta, 2007).

Partindo dessa análise sobre a autonomia dos professores, Contreras menciona as três dimensões da profissionalidade antes referidas e que aqui iremos detalhar.

A obrigação moral está relacionada com o compromisso do professor para realizar a sua atividade profissional, em que o ato de ensinar vai além de um pacto contratual entre patrão e empregado, uma vez que envolve sentimentos e afetividade que não se resumem à transmissão de conhecimentos. Esta dimensão está associada às questões emocionais, aos valores éticos e às normas deontológicas que influenciam as escolhas dos professores. Para Freire (2002, p. 66), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Segundo Contreras (2002), ter obrigação moral para com a profissão é assumir um compromisso com o bem-estar dos alunos, dos colegas de trabalho e da comunidade, por vínculos de relacionamentos emocionais e afetivos que envolvem o compromisso ético com a profissão. O professor precisa assumir uma obrigação moral com a educação, mesmo que enfrente limitações decorrentes de questões legislativas, administrativas e laborais que, de alguma maneira, causam um mal-estar profissional, com ecos no exercício da sua atividade.

Essa situação requer um maior compromisso individual, no sentido de encontrar meios para exercer a sua profissão sem deixar que essas questões afetem a sua obrigação moral para com os alunos. Para Freire (2002, p. 66), o professor não pode, desse modo, desrespeitar a “curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem (...), quem se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios éticos de nossa existência”.

A obrigação moral requer, em suma, uma maior autonomia do professor para decidir sobre a sua prática pedagógica, a qual, dependendo das suas concepções e valores morais, pode influenciar positiva ou negativamente as futuras gerações. Neste sentido, a reivindicação da sua autonomia profissional não pode ter influência na sua responsabilidade moral para com o aluno, os seus pares e a comunidade.

O compromisso com a comunidade é a segunda dimensão da profissionalidade trabalhada por Contreras, o qual salienta a necessidade de existir uma relação entre o professor e a comunidade social, ligados por um compromisso pessoal e político, evidenciando que o ato de ensinar não se resume ao ambiente escolar, mas

envolve questões de ordem social e política que obrigam o professor a assumir um compromisso com a comunidade.

Para Freire (2003), a educação é um fator social e deve ser discutida em âmbito público, não se restringindo à vida do professor. Sob esse prisma, a profissionalidade pode ser uma maneira de o professor intervir nos problemas sociais e políticos, uma vez que dizem respeito à sua profissão. Para Contreras (2002), o professor pode estar “desempenhando algum papel na educação das pessoas, (...) [tendo] algum efeito sobre suas vidas futuras, [pelo que] estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente” (p. 81).

A educação não pode assim ser entendida como algo neutro, mas deve ser percebida como uma questão política, como já considerava Freire (2003), que a definia como um ato político, ideológico e emancipatório que ajuda os alunos a desenvolverem as suas atividades numa perspectiva de futuro, bem como para a vida em sociedade. Para Contreras (2002), a educação é, nesse sentido, um processo permanente, que não se esgota na escola, exigindo do professor o compromisso com os problemas da comunidade, pois é neste local que se efetiva a vida do aluno.

Esta dimensão possibilita ao professor exercitar a sua alteridade, ou seja, perceber o outro a partir do eu, o que lhe permite afirmar-se enquanto ele próprio, mas sem perder de vista o bem-estar do outro (Madeira, 2003). Daí necessitar de uma visão crítica desse processo, um olhar que lhe possibilite encontrar caminhos para os problemas da comunidade que, de certa maneira, interferem no sucesso escolar. Com esse argumento, o autor reforça que a educação é influenciada pelas questões sociais e políticas que afetam o ato de ensinar e, assim sendo, o professor não pode se eximir do seu compromisso social.

Segundo Contreras (2002), o compromisso com a comunidade pode ser exercido pelo professor, por um lado através das organizações de professores. Estas possibilitam a partilha de ideias e de deliberações, ajudando na autonomia docente e no desenvolvimento da sua profissionalidade, na medida em que nelas se “compartilham problemas, discutem princípios, contrastam alternativas e soluções, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação” (p.79). Por outro lado, o

compromisso com a comunidade se exterioriza em dupla consciência do professor, que pode se manifestar em conflito, uma vez que assume a responsabilidade pela sua autonomia e, ao mesmo tempo, é responsabilizado pelos conflitos existentes entre a sua autoridade e a sociedade.

O compromisso com a comunidade pode, todavia, suscitar algumas questões suscetíveis de fragilizarem a autonomia do professor. É o que ocorre, por exemplo, quando o seu envolvimento na sociedade é reduzido, ao aumentar o domínio do aparelho administrativo e burocrático do Estado, que interfere nos currículos escolares e concebe o professor como funcionário obediente, circunstância que compromete a sua profissionalidade. Para Oliveira (2010), os professores encontram-se assim diante de uma ambivalência:

Se por um lado as formas mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes trazem ganhos de autonomia e maior controle sobre suas atividades, por outro lado essa mesma organização lhes retira poder e controle como um grupo profissional, à medida que os demais sujeitos que participam da escola e do sistema se encontram agora investidos do poder de cobrar e exigir prestação de contas do que é realizado no espaço escolar. (Oliveira, 2010, p. 32)

Contreras (2002) aborda a necessidade de os professores, através do compromisso social, se colocarem em prol da categoria profissional, mesmo perante os conflitos apresentados. Como agente político, o professor tem de enfrentar embates que fazem parte da sua profissão; assim sendo, ele tem de sair da condição de mero espectador social, que apenas observa e aceita as alterações realizadas na profissão, para intervir de forma efetiva nos caminhos da educação. Como sublinha o mesmo autor, a participação dos professores nas questões políticas é, com frequência, contida por outra força estruturante, a da profissionalização, que ancora numa concepção racionalista de lógica positivista, considerando que os professores não podem expressar, na sua prática educativa, a sua posição pessoal.

Nas palavras de Freire (2002), os professores devem exercer a sua função política no ato de ensinar, clarificando as suas concepções, pois elas fazem parte da sua atividade profissional. Inclusivamente, este pensador acrescenta que a presença do professor “não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito

de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper” (p. 110).

Contreras (2002) ressalta, ainda, que a participação política na prática educativa do professor, enquanto elemento que propicia a justiça e a igualdade social, contribui para o exercício da profissionalidade, como uma maneira, e já assim o assinalava Freire (2003, p. 81), de “intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar”.

O autor considera a escola um espaço propício para o desenvolvimento das ações políticas, apresentando três justificativas para a prática política nesse contexto. A primeira é por ser aí que os alunos convivem com valores, normas, crenças e ideologias que, de alguma maneira, são influenciados pelo posicionamento político dos professores que interferem na formação.

Na segunda justificativa, Contreras esclarece que os docentes reproduzem na prática pedagógica as suas concepções políticas e, dependendo das escolhas, podem contribuir para incluir ou excluir os alunos do processo educativo. Daí a necessidade de uma visão política que favoreça a emancipação do aluno enquanto cidadão. A terceira justificativa está relacionada com as instituições educativas que são responsáveis por minimizar as diferenças sociais, tendo o professor um papel importante na ajuda para a concretização desse objetivo.

Para Libâneo (2007), o compromisso social e político dos professores choca, muitas vezes, com o que é definido pelas instituições que regulam as suas funções, impedindo-os de exercer as suas ações de forma mais efetiva. Esta questão tem, com frequência, levado os professores a se eximirem do compromisso social, adotando uma postura individualista e esquecendo o colaborativo necessário para o exercício da profissão. Todavia, a educação não é um fator isolado, mas uma questão social, “não é um problema da vida social dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (Contreras, 2002, p. 79).

A competência profissional é a outra dimensão da profissionalidade sugerida por Contreras. Está relacionada com as habilidades, os princípios e a consciência da prática pedagógica, sendo de suma importância, uma vez que as outras dimensões dependem da sua efetividade. Para o autor, a competência profissional não se resume

“apenas ao capital do conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe, com o objectivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade” (Contreras, 2002, p. 83).

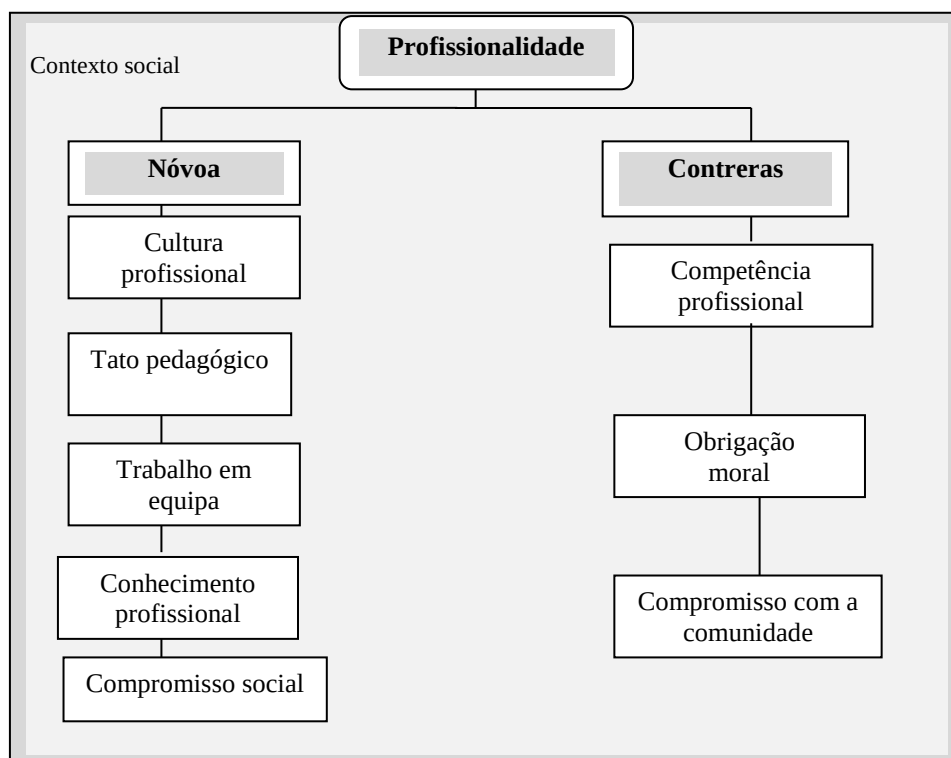
A competência profissional ultrapassa, portanto, os limites puramente técnicos dos recursos didáticos, visto que os conhecimentos que dão suporte à vida do professor são complexos, não se restringindo aos adquiridos nas universidades, pois as experiências oriundas das partilhas entre os seus pares e do saber viver são indispensáveis ao desenvolvimento da profissão.

Nesta perspectiva, Contreras (2002) reitera que não se pode desassociar a obrigação moral da questão emocional, assim como reduzir a competência profissional à questão técnica e meramente racional. Considera, dessa forma, que os vínculos afetivos fazem parte da profissão docente, ou seja, “os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula” (p. 85).

A autonomia docente é, assim, abordada pelo autor como uma característica significativa da competência profissional, sendo uma condição necessária para o exercício da profissão, uma vez que as competências técnicas isoladas das intelectuais não conseguem dar conta desta dimensão. Nem tão pouco o desenvolvimento da profissionalidade consegue se efetivar sem o desenvolvimento das dimensões aqui mencionadas.

Em síntese, podemos inferir que as dimensões da profissionalidade apresentadas por Nóvoa (2000) e por Contreras (2009) vão além dos aspectos profissionais da profissão, visando alcançar as vertentes pessoal, institucional e sociopolítica que, no seu todo, definem a atuação do professor. É o que procuramos explicitar na Figura 2 abaixo:

Figura 2 : Dimensões da profissionalidade propostas por Nóvoa e Contreras



Acompanhando essa análise, Hoyle, citado por Ramos (2010), aborda a profissionalidade em outras duas dimensões: a restrita e a extensa. A primeira se refere às atividades de sala de aula, com estas associadas às experiências docentes vivenciadas neste espaço, mas deixando à margem aspectos relativos ao ambiente escolar e social exterior. Tais aspectos são assegurados pela dimensão extensa da profissionalidade que, por sua vez, percebe a função docente para além das questões de sala de aula e da própria escola. Entretanto, para vislumbrarmos novas profissões, é necessário, acima de tudo, repensar os programas de formação docente e, em particular, os da formação contínua. Estes ainda se encontram presos a modelos que restringem a profissionalidade à dimensão restrita, no sentido de se perceberem outros saberes que possam ajudar no exercício da profissão (Pimenta, 2009).

Nesta mesma linha de pensamento, Lopes (2002) adita que, embora a profissionalidade docente possa ser nova ou velha, individual ou coletiva, na atualidade não pode, de modo nenhum, ser a mesma de há dez anos atrás, pois o que define globalmente a profissionalidade é o momento histórico. Reforçando esse ponto de vista, Ramos (2010) afirma que as dimensões individuais da profissionalidade estão relacionadas com as experiências dos docentes, sendo reelaboradas no exercício da

profissão, e as dimensões coletivas (que denominou de partilhas) dizem respeito ao intercâmbio entre os docentes e as suas socializações.

Para Ambrosetti e Almeida (2009, p. 595), a profissionalidade coloca o professor como sujeito das suas práticas educativas, assinalando, também, “a importância dos contextos e das situações de trabalho para o reconhecimento da organização escolar como espaço fundamental na construção da profissionalidade do professor”.

As dimensões de profissionalidade aqui discutidas estão patentes também nas legislações educacionais dos países que fazem parte deste estudo: Portugal e Brasil. No caso português, podemos inferi-las a partir do Decreto-Lei 139-A/90 que dispõe sobre o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente). Este diploma organiza a vida profissional do docente, desde a entrada na carreira até à sua saída, estabelecendo um código de conduta para o exercício da profissão. Entre os vários pontos nele exarados, um que merece destaque é a avaliação do desempenho dos professores, considerada pela legislação um elemento necessário para a progressão na carreira.

Ao longo dos anos, esta temática tem, entre outras, levado a diversas alterações no diploma, no sentido de se atender às reais necessidades dos docentes, pelo que, a cada mudança, os objetivos da avaliação têm sido ampliados, bem como as suas dimensões, que passam a ter novas extensões. No Decreto-Lei 270/2009, que precede a nona alteração no Estatuto da Carreira Docente, as dimensões da avaliação estavam redigidas da seguinte maneira:

Art. 42º. Âmbito e periodicidade

2- A avaliação do desempenho concretiza-se nas seguintes dimensões:

- a) Vertente profissional e ética.
- b) Desenvolvimento do ensino e aprendizagem.
- c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar.
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

(Diário da República, 2009, p. 7038)

Essas dimensões são ampliadas com o Decreto-Lei 41/2012, que trata das alterações realizadas no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos

Professores do Ensino Básico e Secundário, no que concerne à avaliação do desempenho. No diploma, as dimensões da avaliação do desempenho do professor são reduzidas para três, sendo redigidas da seguinte maneira:

Art. 42.

Âmbito e periodicidade

2- A avaliação do desempenho do professor docente incide sobre as seguintes dimensões:

I- Científica e pedagógica.

II- (Revogado).

III- Participação na escola e relação com a comunidade educativa.

IV- Formação contínua e desenvolvimento profissional.

(Diário da República, 2012, p. 842).

Como podemos perceber, em cada diploma publicado, as dimensões que avaliam o desempenho do professor sofrem alterações, exigindo deste outras posturas para o exercício da profissão, as quais não se restringem ao âmbito da sala de aula, nem tão pouco aos muros escolares. Segundo Morgado (2011, p. 801), embora a avaliação do desempenho docente tenha vindo a introduzir mudanças que podem possibilitar a melhoria da profissionalidade do professor em Portugal, a mesma, porém, “tem sido implementada mais numa perspectiva de controlo e com um sentido implícito de punição, o que (...) poucas melhorias proporciona”, na realidade.

Para o autor, a avaliação do desempenho docente deveria contribuir para fortalecer a identidade profissional dos professores, aperfeiçoando a sua profissionalidade, mas, de facto, leva a uma postura inversa, sobrecarregando o trabalho do professor e impulsionando sentimentos como “perda de confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, erosão da própria profissão, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas para obtenção de resultados, “corrida” às aposentações –, gerando um profundo mal-estar no seio da classe docente” (Morgado, 2011, p. 802).

No caso do Brasil, os professores ainda não são avaliados explicitamente, mas sim de forma indireta, através dos resultados dos Exames Nacionais do Ensino Fundamental, a exemplo da Prova Brasil, que avalia os alunos dos 5º e 9º anos, e da Provinha Brasil, direcionada aos alunos do 2º ano. Estes exames possibilitam verificar

as habilidades dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática e, ao mesmo tempo, ajudam a repensar os programas de formação de professores.

Como podemos inferir, as novas profissões não se resumem apenas ao ato de ensinar, antes abrangendo também a gestão escolar e a participação social. Cabe destacar que a efetivação da profissão no ambiente escolar depende, entre outros pontos, da maneira como o professor interioriza, interpreta e traduz na prática os saberes e habilidades. O mesmo é dizer que tal depende dos valores, crenças e símbolos que compõem o campo das suas percepções, sendo esse simultaneamente particular e social. Cabe esclarecer que o sentido de a percepção aqui apresentado não se limita “apenas a decodificar estímulos, linearmente, mas reflete a estrutura do nosso corpo frente ao entorno, em contextos sociais, culturais e afetivos múltiplos” (Nóbrega, 2008, p.144).

Madeira (2005, p. 461) acrescenta que, quando os sujeitos atribuem sentido a um objeto, eles também sofrem influência desse ato, uma vez que dessa atribuição resultam “construções psicossociais de homens concretos, integrando a sua história pessoal e profunda à dos grupos com os quais interagem, remota ou proximamente”.

Nesta perspectiva, ser professor, na atualidade, requer a mobilização de vários saberes e habilidades para lidar com as situações apresentadas, que são (re) configuradas de acordo com os momentos históricos, cabendo à formação docente, em especial à contínua, ajudar ao desenvolvimento de tais profissões, uma vez que pode oferecer condições aos professores de (re) construir as suas práticas.

Entretanto, alguns estudos têm demonstrado que os modelos de formação contínua aplicados pouco têm contribuído para alcançar tal propósito. É disso exemplo a investigação de Silva (2003), que analisou a profissão dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental no Brasil após participação em programas de formação contínua, onde constatou que os docentes não conseguiam promover novas profissões, uma vez que as suas ações eram fragmentadas e acríicas.

Também em Portugal, a investigação de Formosinho e Bodião (2010) sobre a profissão docente na educação básica permitiu evidenciar, entre outros aspectos, que a formação contínua ainda não conseguia contribuir para mudar a prática pedagógica do professor, nem tão pouco gerar novas profissões. Estas e outras constatações têm incentivado os programas de formação contínua a repensar as suas

ações, no intuito de melhor atender às necessidades dos participantes às quais são destinadas, contribuindo de forma mais significativa para a atuação docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

1.3.2 . Profissionalidade docente: os percalços da ação.

Desenvolver e ampliar a profissionalidade não parece, no momento atual, tarefa fácil de ser concretizada, pois o universo da educação vive tempos conturbados, já que as questões políticas e económicas influenciam a vida da escola e, conseqüentemente, têm reflexos na profissão do professor, que se encontra num momento delicado com as suas habilidades pessoais e profissionais sendo constantemente questionadas. Para Libâneo (2007, p. 202), os novos tempos têm exigido do professor novos conhecimentos que melhor possam atender aos objetivos educacionais, sendo porém preciso torná-lo construtor do seu trabalho, o que “implica que ele avalie judiciosamente a sua prática, a partir da reflexão em cima de seu trabalho, com base na teoria”.

Os professores, segundo Nóvoa (1991a), constituem um dos grupos profissionais mais numerosos na contemporaneidade, o que de alguma forma compromete seu estatuto social e económico. Assim o refere: “Toda a gente conhece um ou outro professor que não investe na profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o menos possível. O professor no conjunto é penalizado pela existência destes “casos” que a própria profissão não tem maneira de resolver” (p.28).

O fazer docente tornou-se, nos últimos anos, uma atividade extremamente complexa, pois, como já foi anteriormente abordado, não se resume à transmissão de conhecimento no âmbito da sala de aula, mas envolve o desempenho de funções que extrapolam o âmbito escolar. Ser professor é conviver com riscos, decepções e frustrações decorrentes de questões pedagógicas (indisciplina dos alunos), institucionais (problemas de infraestruturas), sociais (desinteresse da família) e político-sindicais (desinvestimento das políticas públicas ou baixos salários). São estes, entre muitos outros, os principais fatores responsáveis pelo mal-estar profissional vivenciado.

Para Picado (2009b), o mal-estar docente diz respeito ao conjunto de fatores que afetam negativamente a pessoa do professor e, por conseguinte, o desenvolvimento

da sua profissionalidade. Muitas vezes, estes efeitos negativos estão correlacionados com as condições psicológicas e sociais em que o professor exerce a docência. Lopes (2007) associa o mal-estar docente às transformações efetivadas no exercício da autoridade do professor, que se encontra fragilizada, entre outros motivos, pela falta de comunicação com os alunos, a família e a comunidade.

As competências dos professores encontram-se ligadas ao sucesso/insucesso dos alunos que, dependendo dos resultados, pode ser um elemento de motivação ou de frustração. As expectativas sobre o desempenho dos alunos fazem parte das relações pedagógicas assumidas pelos professores; porém, a maneira como são conduzidas pode contribuir para as frustrações e desencantos que interferem na sua atividade, uma vez que o fracasso do aluno é assumido como seu enquanto professores (Nascimento, 2008).

Segundo Oliveira (2003), responsabilizar unicamente o professor pela perda da qualidade do ensino “é fechar os olhos diante de uma realidade totalmente iníqua para grande parte da população (...), embora haja professores com formação deficiente, não são de menor importância as consequências do empobrecimento dos docentes sobre a qualidade da educação” (p.52).

Outros fatores com reflexos no fazer docente são as condições de trabalho, por exemplo a inadequação dos edifícios escolares, a ausência de materiais didáticos e equipamentos ou o número excessivo de alunos por turma/escola. Também estas circunstâncias são, segundo Picado (2009), responsáveis pelo mal-estar docente, situação que contribui para os professores desenvolverem práticas pedagógicas pouco acolhedoras.

Além destes fatores, o professor tem de conviver com a sobrecarga de tarefas que atualmente lhe são impostas, nomeadamente a correção de trabalhos, a redação de relatórios, a participação em grupos de trabalho ou a direção de turmas. A par da ausência de recursos materiais, também estes aspectos interferem no seu fazer (Gatti, Barreto & André, 2011). Esta complexidade de tarefas está expressa nos documentos educacionais, a exemplo do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário de Portugal, que prescreve, no seu artigo 10.ºB, os deveres dos educadores e dos professores para além da sala de aula. Assim o indica:

a) Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direcção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento.

b) Cumprir os regulamentos, desenvolver e executar os projectos educativos e planos de actividades e observar as orientações dos órgãos de direcção executiva e das estruturas de gestão pedagógica da escola.

e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional. (Decreto-Lei n.º 41/2012, pp. 835-836)

No Brasil, a legislação educacional nacional (LDBEN) deixa a cargo dos Estados e Municípios a definição das funções dos professores. No Estado do Amapá, mais especificamente em Macapá, um dos locais deste estudo, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Macapá (Lei nº 065/2009) discorre sobre as atribuições dos professores, as quais, assim como em Portugal, extrapolam os limites da sala de aula, como expressa a referida Lei:

Art. 40- São atribuições do professor:

- ✓ Participar da formulação de políticas educacionais nos diversos âmbitos do Sistema Municipal de Ensino.
- ✓ Participar da elaboração da proposta do Projeto Político- Pedagógico da escola.
- ✓ Elaborar planos, programas e projetos educacionais no âmbito de sua atuação.
- ✓ Zelar pela aprendizagem dos alunos.
- ✓ Estabelecer e implementar estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento escolar.
- ✓ Ministras os dias letivos e horas de aulas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.
- ✓ Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidades. (Macapá, 2009, pp. 44-45)

A relação entre professor e aluno é outra componente preponderante nesta discussão. Todavia, esta nem sempre é baseada no entendimento e na empatia, condição necessária para o desenvolvimento profícuo do processo de ensino e aprendizagem, mas

nos conflitos e na falta de diálogo que, em particular nos últimos anos, tornaram-se prática corriqueira no ambiente escolar. Esta tem atingido, ao nível de Portugal, níveis preocupantes, em que os professores e os alunos convivem com angústias, preocupações e medos que dificultam a aprendizagem, sendo a indisciplina um dos fatores responsáveis pelo *stress* vivido pelos professores. Segundo Picado (2009a, p. 2), “muitos professores não sabem encontrar novos modelos de convivência e de disciplina (...), realçando o comportamento de indisciplina do aluno ou a falta de interesse na aula como principal fator do mal-estar e de permanente *stress* vividos pelos docentes”

Este quadro é também vivenciado no Brasil, porventura com algumas facetas ainda mais inquietantes. Diversos estudos têm, com efeito, demonstrado que a indisciplina dos alunos brasileiros é decorrente de diversos fatores, entre os quais o desinteresse em aprender os conteúdos escolares e a dificuldade de compreensão do que é ensinado. Dizer que os alunos são desinteressados não significa que não gostem da escola, pois, segundo os professores, eles a veem como “um clube onde vêm para comer, brincar, se divertir” (Alves-Mazotti, 2003, p. 4). Desta forma, a indisciplina não se resume, apenas, às questões pedagógicas, mas a fatores externos que influenciam a vida na escola.

Segundo Amado (2001), os alunos são fruto de múltiplas culturas que, muitas vezes, entram em conflito com as culturas assumidas pela escola, apesar de estas serem compostas de diversidade cultural, onde a singularidade dos que dela fazem parte deveria ser respeitada. Entretanto, os valores da escola chocam com os dos alunos que, por sua vez, resistem e não os reconhecem como parte integrante da sua cultura. Para o autor, a indisciplina dos alunos seria a “resistência aos valores da escola, que opõem aos seus, aos do seu grupo, dando origem a uma verdadeira contracultura³” (p. 134).

A indisciplina dos alunos está, de modo geral, ligada ao seu comportamento pessoal, sendo fruto das relações familiares. A ausência da participação dos pais na escola tem contribuído para o desencanto vivido pelos professores, que consideram penoso tentar resolver problemas dos alunos sem a participação de todos aqueles que fazem parte do processo educativo. No estudo desenvolvido por Alves-Mazzotti (2003,

³ A contracultura é abordada por Amado (2001, p. 134) como a “salvaguarda da dignidade do aluno”.

p. 04), em torno das representações dos professores sobre o fracasso escolar, a família foi responsabilizada por não ajudar o aluno “no sentido de não oferecer o acompanhamento individualizado nas tarefas escolares que a escola não pode dar, mas também por contribuir para o desinteresse do aluno, na medida em que não estimula nem cobra dos filhos um bom desempenho escolar”.

Para Heidrich (2009), a participação da família na vida da escola é um fator de suma importância para o processo ensino e aprendizagem, pois são dois ambientes nos quais o aluno convive, sendo necessária a conjugação de ambos os contextos para o desenvolvimento social do educando. Daí a necessidade de a escola e de os professores ajudarem os alunos a resolver os seus problemas, as suas ansiedades e as suas expectativas dentro e fora do ambiente escolar (Gomes, Silva & Silva, 2010). Para tanto, os professores precisam de dialogar com os alunos, respeitando e valorizando as suas culturas, condição essencial para fortalecer as relações afetivas que fazem parte do ato de ensinar.

O diálogo é uma das habilidades profissionais essenciais na atividade docente, através da qual o professor tem a oportunidade de conhecer os anseios, as angústias e as frustrações dos seus alunos. Os professores, muitas vezes, têm-se, contudo, mantido alheios aos problemas dos alunos, como se não fizessem parte da sua atividade. Para Freire (2002), o ato de ensinar é, na verdade, uma relação dialógica entre “ensinante” e “aprendente”, na qual ambos delineiam objetivos comuns a serem alcançados. Nesse sentido, para o autor, o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Citando este pedagogo: “Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (Freire, 2002, p. 79).

Partindo dessa premissa, o ato de ensinar é partilha de valores, de crenças e de concepções que fazem parte do eu individual e se integram ao eu coletivo, num espaço multicultural que obriga o professor a lidar com a diversidade presente, ou seja, a contribuir para a inclusão educacional e social de todos os alunos, independentemente das questões étnicas, religiosas, políticas, orgânicas, sociais ou culturais. Atuar na perspectiva da educação inclusiva é ajudar a combater as desigualdades sociais, bem como a fomentar o desenvolvimento da cidadania dos alunos (Nascimento, 2008).

Para Fonseca (2004), a escola deve, desse modo, ser um espaço de acolhimento, onde os alunos sejam respeitados em suas diversidades, assim o referindo:

Neste sentido, a escola assume-se como uma instituição social anti-discriminatória, na qual todos os estudantes, com ou sem problemas, integrados ou marginalizados, são acolhidos, na qual a exclusão é igual a zero, na qual todos se podem considerar proprietários dum bem social e dum sentimento comunitário profundo que é a integração total de todas as crianças na escola, independentemente da sua diversidade bio-social. (p. 45)

Sob esse prisma, não existe lugar para os professores que concebem o conhecimento como verdade absoluta, tão pouco como donos do saber absoluto, uma vez que os conhecimentos são plurais, mediados e não transmitidos. Mudar as concepções “já cristalizadas e arraigadas em nome de outro modelo de educação não é tarefa fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência, da escola” (Madeira, 2003, p.210). Posto isto, é necessário que os professores conheçam “suas razões e seus benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional” (Prieto, 2006, p. 59).

Trabalhar no enfoque inclusivo seria uma possibilidade para os professores mediar as dificuldades enfrentadas no espaço escola, a exemplo da indisciplina dos alunos que tem sido apontada, como um dos fatores que contribuem para o mal-estar docente e dificultam o exercício da sua profissionalidade.

Na questão institucional, os professores deparam com vários elementos que interferem no exercício da sua profissionalidade. Entre eles, podemos aludir ao espaço físico inadequado que, muitas vezes, inviabiliza a dinamização das atividades de sala de aula ou à falta de apoio de alguns agentes educacionais que, assim como os professores, precisam trabalhar em equipa para a melhoria do ensino.

Outro elemento que interfere na profissionalidade dos professores é a falta de autonomia nas tomadas de decisão sobre a sua profissão. Muitas das deliberações são realizadas por instâncias superiores, que decidem sobre a sua vida profissional, sem escutar as suas necessidades. Estas imposições causam desconforto nos professores, que se mantêm resistentes a algumas mudanças, pois não as reconhecem como parte dos

seus sonhos e das suas inspirações (Ceia, 2010). Para Nóvoa (2002, p.66), é fundamental escutar o professor nas questões que concernem à sua atividade, na convicção de que “as narrativas dos professores são dados relevantes” para qualquer tomada de decisão em seu nome.

No campo político, a baixa remuneração é um dos elementos que influenciam o fazer docente. Segundo uma pesquisa desenvolvida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Brasil é o terceiro país do mundo com mais baixo salário pago aos professores do Ensino Fundamental, isto no universo de 40 países investigados. Essa evidência é expressa por Kautscher (2011, p. 3) do seguinte modo:

Na Alemanha, um professor com a mesma experiência de um brasileiro ganha, em média, US\$ 30 mil por ano, mais de seis vezes a renda no Brasil. No topo da carreira e após mais de 15 anos de ensino, um professor brasileiro pode chegar a ganhar US\$ 10 mil por ano. Em Portugal, o salário anual chega a US\$ 50 mil, equivalente aos salários pagos aos suíços. Na Coreia, os professores primários ganham seis vezes o que ganha um brasileiro.

No entender de Ferreira (2002, p. 42), a trajetória profissional dos professores brasileiros oscila entre “o sagrado e o profano”, perpassando a sua desvalorização pelas políticas salariais e pelas crenças e símbolos em torno da mesma. O autor considera ainda que a profissão “não teria sido desvalorizada pelo fato de se ter tornado atividade feminina, mas também, dialeticamente, pelo seu contrário: ter se tornado feminina por estar desvalorizada”.

Segundo os estudos desenvolvidos por Gatti e André (2011), as baixas remunerações dos salários dos professores brasileiros conduzem ao abandono da docência e à busca de outras atividades com melhor remuneração salarial. Ao nível de Portugal, a FENPROF (2006) ressalta que o salário dos professores portugueses é o mais baixo da OCDE. A baixa remuneração salarial, aliada à instabilidade profissional, tem contribuído para a desmotivação dos professores, interferindo negativamente na sua identidade.

Para Nóvoa (2009), a identidade e as práticas dos professores são construídas ao longo da profissão, num processo que, ao mesmo tempo, é social e intersubjetivo e

que se efetiva num contexto social, político e cultural. Essa mesma ideia encontra-se bem ilustrada na seguinte asserção de Jodelet (2002, p. 22): “na interação do Eu com o Outro se forma a identidade individual e do grupo. Os limites, as fronteiras que a intersubjetividade impõe permitem-nos transcendê-los”.

Os conflitos de ideias vivenciados nos ambientes escolares são, às vezes, de tal forma dolorosos que os professores preferem adoptar a cultura do silêncio, seja por questões administrativas ou opção pedagógica e, desse modo, a socialização e as tão necessárias partilhas são reduzidas para evitar as distinções. Isso não significa, porém, que não almejem as mudanças, mas demonstra que convivem com o dilema que é uma “versão individual da clivagem existente no campo profissional, mas também na sociedade em geral, na qual a crítica à autoridade tradicional ainda não cedeu definitivamente o passo à instauração de uma nova autoridade” (Lopes, 2007, p. 183).

Partindo dessa premissa, querer mudar e não mudar também se torna um dilema particular associado à identidade do professor do 1.º ciclo que, segundo Lopes (2007), ainda articula o ser professor com as questões de género e a sua função familiar – de mãe e responsável pelo bem-estar da família – raramente postas em causa. Esta posição, de alguma forma, interfere na sua vida profissional, adotando uma postura passiva diante do processo de mudança, ou seja, a sua vida pessoal é fletida na sua vida profissional de professor, aceitando alguns sacrifícios que considera necessários para o bem dos alunos.

Para Nóvoa (1992, p. 27), os docentes encontram-se num momento delicado, no qual a identidade profissional precisa ser repensada, uma vez que “a adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente”.

O professor tem que “sentir-se bem para que possa desenvolver o seu trabalho, dentro do potencial das suas capacidades. Os seus *eus* pessoais e profissionais têm que estar em harmonia” (Pereira, 2007, p. 224), daí a importância de a formação, em especial a contínua, ajudar o professor a relacionar o eu pessoal e o profissional. Uma formação que vá ao encontro das necessidades dos professores parece um bom caminho para ajudá-los a enfrentar alguns dos problemas reais que estão diretamente interligados com a sua ação e contribuir para o desenvolvimento da sua profissionalidade.

CAPÍTULO II

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO 1.º CICLO NO
SISTEMA EDUCACIONAL PORTUGUÊS E BRASILEIRO.**

RESUMO

Este capítulo, denominado **A formação do professor do 1º ciclo nos sistemas educacionais português e brasileiro**, está dividido em três secções. Na primeira secção, intitulada “A formação do professor em Portugal e no Brasil: tendências e desafios”, discutimos os novos desafios dos programas de formação de professores na atual conjuntura, salientando alguns saberes de que os professores necessitam apropriar-se para lidar com a complexidade em que se tornou o ambiente escolar e, posteriormente, tecemos um breve comentário sobre a trajetória da formação do professor nos dois países. Na segunda secção, denominada “A formação do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Fundamental”, tratamos do percurso da formação do professor do 1.º ciclo nos dois países. Em Portugal, adotamos como referência o texto de António Nóvoa (1987) “Do Mestre-escola ao professor do ensino primário”, no qual tomamos por referência as várias designações assumidas pelos professores de ensino primário e como estas interferiram na sua formação. Finalizamos, esclarecendo as mudanças efetivas na formação do professor do 1º ciclo com o processo de Bolonha. No Brasil, nos apoiamos no texto de Selma Garrido Pimenta (1988): “Funções Sócio Históricas da Formação de Professores da 1.ª à 4.ª Série do 1.º Grau”, para ilustrar a trajetória de formação destes profissionais. Concluímos a secção, demonstrando as mudanças efetivas nos programas de formação do professor do Ensino Fundamental (1.º ciclo) com a efetivação da Lei nº. 9394/96. Na última secção, debruçamo-nos sobre os dois sistemas, retratando a estrutura educacional de ambos, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 (Portugal), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (Brasil), com ênfase no 1.º ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamental, procurando trazer à evidência as semelhanças e as diferenças estruturais.

2.1. A formação do professor em Portugal e no Brasil: tendências e desafios atuais.

Na atual conjuntura, a situação da escola não é certamente uma das mais confortáveis, pois aquela denota algumas dificuldades em responder aos questionamentos postos pela sociedade, na qual os conhecimentos proliferam e sofrem mutações de maneira vertiginosa. Este fato tem deixado os professores inseguros, não apenas com relação aos novos conhecimentos apresentados, mas igualmente quanto à complexidade em que se tornou o ambiente escolar.

A verdade é que só quem compartilha este espaço consegue fazer uma leitura das suas reais necessidades. Por isso, qualquer ação em nome da melhoria educacional necessita contemplar a realidade deste ambiente, o qual, nas últimas décadas, tem enfrentado graves problemas, com influência na qualidade da educação, a exemplo das políticas educacionais neoliberais que concebem a educação como uma mercadoria e menosprezam as diversidades existentes nos contextos educacionais.

Outro elemento dessa conjuntura é o abandono escolar. Alguns estudos apontam o desinteresse dos alunos pelas aulas, principalmente os adultos que consideram a escola pouco atrativa e incapaz de atender às suas expectativas. Para Bessa (2010, p.83), “os cursos têm algumas dificuldades que os tornam menos atractivos para alguns adultos, nomeadamente o fato de serem realizados em horário pós-laboral e apresentarem um elevado número de horas diárias de formação”. Nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, é possível perceber que o abandono escolar está associado a outras questões, como a ausência de uma estrutura física adequada das escolas, a falta de preparação dos professores ou o recurso a metodologias inadequadas (Borin, 2009).

A participação da família é outro fator que tem uma influência considerável no sucesso escolar. As pesquisas têm demonstrado que os alunos com baixo desempenho na aprendizagem são, na maioria das vezes, filhos de pais que pouco participam na escola, relegando a esta instituição a tarefa de educar os seus filhos (Coser, 2009). Por outro lado, os alunos com desempenhos favoráveis contam com uma participação mais efetiva dos pais junto da escola.

A questão da precariedade do trabalho docente é outro fator que influencia de forma significativa o sucesso educacional no Brasil. Muitos professores não chegam a ganhar um salário mínimo, que atualmente corresponde a cerca de 800 reais. Estes

desenvolvem, muitas vezes, a docência em ambientes físicos inadequados, com recursos didáticos escassos e salas de aula superlotadas de alunos (Gazeta do povo, 2011). Tais situações, apesar da implementação de políticas destinadas a valorizar o magistério docente, levam a um desinteresse pela profissão e a uma falta de motivação para o exercício da mesma.

Estes elementos demonstram a complexidade do ambiente escolar, que exige do professor ter de adquirir conhecimentos para além dos diretamente relacionados com o contexto de sala de aula (Day, 2005; Nóvoa, 2009; Pimenta, 2007). Daí a importância de um modelo de formação que ultrapasse a visão de acúmulo de conhecimentos e possibilite ao futuro professor lidar com as reais situações do quotidiano.

Para Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997), a conciliação entre os saberes académicos e os saberes práticos possibilitará uma relação entre o mundo das escolas e o das instituições formadoras. Segundo estes autores, isso ajudará o professor a perceber as problemáticas, “os métodos e o valor da produção do conhecimento neste domínio, permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento” (p. 10). As instituições formadoras, ao apoiarem as suas propostas nestas concepções, assegurarão que novas profissionalidades sejam adquiridas, ajudando o professor a intervir de forma autónoma e criativa perante as situações com que se depara no ambiente escolar.

Nesta mesma linha, Leite (2005) aponta para uma formação na qual os saberes sejam (re)construídos, de modo a contribuir para o professor atuar em face da diversidade do ambiente escolar. Para tanto, a formação necessita gerar “processos positivos de mudança que se ancoram num trabalho dos professores realizado sobre si próprios e sobre as suas próprias experiências profissionais” (p. 377). Esta vertente possibilita que os professores superem a dicotomia existente entre as teorias discutidas nas formações e as vivências concretas dos ambientes escolares.

Para a autora, a formação necessita conceber o professor como agente da sua própria formação e os contextos escolares como espaços “potencialmente formativos, por poderem ser espaços de requalificação da competência profissional. (...) Trata-se, pois, de uma formação que tem como mira o sujeito em formação, neste caso o professor, mas também os contextos reais de exercício profissional” (Leite, 2005, p.374).

Esta proposta de formação caminha no sentido de se ultrapassar a racionalidade técnica e científica, aproximando-se das vivências dos professores que se encontram mergulhados em contextos escolares complexos. Para Campos (2004), os programas de formação de professores necessitam desenvolver competências para a sociedade do conhecimento e para uma aprendizagem ao longo da vida, com os seus objetivos em consonância com os das disciplinas escolares.

Nóvoa (2009) defende, a esse respeito, ser preciso construir uma proposta de formação que ultrapasse os discursos modistas e se efetive na prática e em que as referências externas possam ser substituídas por práticas profissionais que possibilitem uma reflexão sobre a formação. O autor acrescenta ainda que uma formação baseada nestas concepções prepara, de certa forma, um indivíduo mais consciente do seu papel social e profissional, capaz de equacionar os problemas, tanto na vertente científica como educacional. Para tal, é necessário que os programas de formação estejam atentos aos seguintes elementos:

- **Uma formação ligada ao contexto escolar**

Os novos tempos exigem que os programas de formação concebam a escola como parceira na formação do futuro professor, pois é neste ambiente que os docentes exercem a sua profissionalidade e se tornam professores. Daí a importância de as instituições formadoras estreitarem uma relação próxima com a escola, redimensionando os seus currículos, de modo a que as questões da praticidade não sejam relegadas para o período do estágio curricular, mas que possam perpassar as diferentes áreas do saber e nos diferentes períodos da formação, ajudando o futuro professor a refletir teoricamente sobre as questões reais do contexto escolar.

Segundo Nóvoa (2009), trata-se de uma formação construída dentro da profissão, na qual o professor mais experiente participa na formação daqueles que estão a adentrar a profissão. A participação deste profissional contribui para uma discussão prática da formação, que há anos vem sendo confiada a grupos de profissionais, os quais, apesar da sua contribuição científica, pouco conhecem do contexto escolar. Suas experiências, na maioria das vezes, são por intermédio de seus orientadores ou através de ações esporádicas desenvolvidas nas escolas que, embora importantes, não ajudam a entender a complexidade deste ambiente. Não se trata de adequar a “uma deriva

praticista e, muito menos, de escolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores, trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão de docente se define primordialmente pela capacidade de transmitir um determinado saber” (Nóvoa, 2009, p.33).

Os especialistas em educação têm, sem dúvida, uma importância inquestionável na formação dos futuros professores. Porém, quando se trata das questões práticas, o ambiente escolar é mais fértil; assim, a relação com os professores destes contextos contribuiria para a aquisição de uma cultura profissional (Caria, 2008)

- **Uma formação baseada na investigação.**

Presentemente, a formação do professor, ao entender a prática docente como um elemento de reflexão, ajuda a que os problemas enfrentados no seio da escola assumam uma dimensão participativa e investigativa. Para Garcia (2005), a formação, ao propor situações que levem o professor a refletir sobre a sua prática, contribui para que o mesmo perceba as limitações sociais, culturais e ideológicas inerentes à sua profissão. Daqui sobressai a importância de a formação ancorar seus preceitos na investigação-reflexão, pois, “através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal entendidos na relação escolar” (Schön, 2000, p.85).

Alarcão (2001) acrescenta que, para se ser um bom professor, importa ser-se igualmente um bom investigador, em que as questões ligadas à atividade docente possam estar interligadas à questão da investigação, como justifica a autora nas seguintes palavras:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (Alarcão, 2001, p. 5)

Para Day (2005), os professores investigadores refletem sobre suas práticas, no intuito de relacioná-las com suas ações, necessitando, para tanto, de tempo, energia, apoio dos sistemas educativos e domínio dos saberes, para saírem do pensamento implícito e intuitivo para um pensamento reflexivo, explícito e sistemático que possa modificar a sua prática. O autor acrescenta que a concepção de professor enquanto ser reflexivo encontra-se associada a um modelo de professor com uma boa prática que, mesmo mergulhado em contextos educacionais complexos, consegue encontrar soluções para os problemas. Segundo Schön (2000), o trabalho colaborativo entre professores e gestores pode produzir experiências profissionais que ajudem as escolas a tornarem-se num espaço de investigação e os professores agentes reflexivos conscientes do seu papel social.

- **Uma formação ancorada na cultura colaborativa**

O trabalho colaborativo dentro do espaço escolar contribui para a troca de experiências, sendo que os profissionais podem socializar e partilhar o que sabem e o que precisam saber, no intuito de buscar soluções para os seus problemas individuais bem como do grupo (Pimenta, 2005). Este momento é de suma importância, pois reafirma o sentimento de “pertença e de identidade profissional que é essencial para os professores se apropriarem dos processos de mudança e os transformarem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 2009, p. 20).

No entanto, o espaço escolar ainda é constituído por fortes tradições individualistas, que são reforçadas por um controle externo com influência sobre a atuação docente, a contribuir para retirar a autonomia ao professor. Para Esteves (2006), os trabalhos colaborativos dentro da escola estão aquém do almejado, pois as tradições individualistas ainda são muito fortes neste espaço, reforçadas pelas questões burocráticas.

Nóvoa (2009) compartilha desta percepção, referindo que os dispositivos burocráticos, além de se ocuparem das questões administrativas e técnicas, servem para

controlar a profissão docente, fragilizando, de alguma forma, o momento pedagógico⁴ e influenciando negativamente o trabalho colaborativo dos professores.

Segundo Pimenta (2005), os programas de formação podem contribuir para reverter essa situação, contemplando em seu currículo temas que ajudem os futuros professores a perceberem a importância do trabalho colaborativo, a sua mais-valia para a construção da sua identidade e para o redimensionamento da sua prática.

- **Uma formação que reforce a pessoa do professor**

O contexto escolar é, como já referimos, um ambiente cheio de contradições e mergulhado em conflitos decorrentes de uma sociedade que apresenta limitações para trabalhar com a diversidade. Muitos jovens, principalmente da periferia das grandes cidades, são vulneráveis às drogas, aos gangues, entre outros fatores que influenciam o seu comportamento escolar, impulsionando conflitos verbais, o *bullying* e a falta de respeito, circunstâncias que interferem no exercício da atividade docente, tornando-a uma profissão complexa (Arantes, Penin & Martínz, 2009).

Conviver e trabalhar neste ambiente não tem sido fácil para alguns professores, que sentem a sua atividade menosprezada. Esta situação, associada ao mal-estar profissional decorrente de outros fatores já apontados, entre os quais as questões burocráticas, tem levado os professores a um *stress* profissional e a uma crise de identidade, que não pode ser menosprezada pelos programas de formação, necessitando que se vá além das questões técnicas e científicas para se trabalhar a pessoa do professor, sua autonomia, sua identidade, impondo uma reflexão sobre a aprendizagem ao longo da vida.

É nesse sentido que, para Nóvoa (2000), é importante que a profissionalidade docente (conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social) seja construída no interior da pessoalidade do professor. Estas tão propagadas concepções de formação são, todavia, ainda pouco efetivadas pelos programas de formação que, apesar das diversas iniciativas já encetadas, se encontram

⁴ Momento baseado em redes de informações e associativas, são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009, p. 20)

distantes das vivências sentidas nos ambientes escolares, como podemos constatar nos caminhos já percorridos em Portugal e no Brasil.

2.1.1. A formação do professor em Portugal: uma breve trajetória.

A formação dos professores em Portugal tem seu marco de referência a partir do final do século XIX e início do século XX, período em que a população apresentava um índice de analfabetismo de 85%, levando os governos a adotar medidas para equacionar os problemas, como a expansão das escolas primárias e investimento na formação dos professores, que ganhou uma importância crescente neste período com a criação das Escolas Normais Primárias (Pacheco, 1995).

Na década de 1960 a 1970, a formação de professores, em Portugal, surgiu associada ao movimento de democratização do ensino, com o alargamento da rede de escolas públicas, uma das metas para combater o analfabetismo. Com a crescente massificação, aumentou consideravelmente o número de alunos, bem como o recrutamento de professores. Entretanto, muitos dos que exerciam nos níveis de ensino que não o primário foram selecionados sem as devidas habilitações e sem competências para lidar com as situações apresentadas nas escolas. Desta forma, muitos profissionais entraram para a docência de forma temporária, uma vez que percebiam a profissão como uma alternativa, algo que se repercutia em sua baixa qualificação.

Leite (2005) ressalta que, na década de 1970, os programas de formação existentes destinavam-se ao ensino de planos de aulas, pois acreditava-se que, se os professores dominassem essa técnica, seriam capazes de atender às necessidades primárias dos alunos, ou seja, de ajudar na aquisição dos conhecimentos.

Esta vertente dos programas era contrária aos anseios que a sociedade almejava nesse período, pautado pela difusão dos ideais democráticos, com ênfase na competência pessoal, o que impulsionava as escolas a acompanharem os desejos da sociedade e os programas de formação a trabalharem a vertente social. Ultrapassavam-se, assim, “[as] questões didáticas e [a] organização da prática profissional baseada na definição de objectivos comportamentais, tidos como referentes únicos para a estruturação dos processos de ensino e de aprendizagem, tal como os concebem as teorias curriculares técnicas e behavioristas” (Leite, 2005, p. 376).

Segundo Leite, na década de 1970, manteve-se em Portugal uma formação específica sobretudo para o exercício da docência no ensino primário e nas educação física; já nas outras áreas, foram recrutados muitos professores sem formação específica para lecionar as várias disciplinas. A partir do final da década de 1980, com a criação de novas universidades e posteriormente de escolas superiores de educação, a formação dos professores de todos os níveis e de todas as disciplinas passou a ter lugar em instituições de Ensino Superior.

Segundo Nóvoa (1995), ao assumirem a responsabilidade da formação dos professores, as universidades provocaram várias resistências, como podemos depreender das palavras do autor:

O papel das Universidades no domínio da formação de professores tem-se deparado com resistências várias, nomeadamente: de sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a recear a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo; e de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária. Uns e outros têm do ensino a visão de uma actividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos. (p.21)

Outra questão que merece destaque na formação de professores, agora para o caso específico do hoje designado 1º ciclo do Ensino Básico, foi a criação das já referidas Escolas Superiores de Educação, implantadas no seio do Ensino Superior Politécnico, em substituição das antigas Escolas do Magistério Primário. Cabe mencionar que “o recrutamento de professores para leccionarem a partir do 5º ano de escolaridade, e principalmente em determinadas disciplinas, continuou a ser feito com base em licenciados ou bacharéis sem formação específica para a docência” (Leite, 2005, p 377).

Na década de 1980, foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), alterada pela Lei nº 115/97, e ainda pela Lei nº 49/2005, nos artigos 11º, 12º, 13º, 31º e 59º, resultante do compromisso de Portugal com a Comunidade Europeia,

tendo sido traçados novos desafios para o campo da educação, em especial no que concerne à formação dos professores. Determinou-se que esta assentaria em novos princípios, como podemos constatar pelo Artigo 30º, que a define como “formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal adequada ao exercício da função” (Lei nº 46/86).

Esse diploma passou a redimensionar os caminhos da formação de professores, cujo entendimento, na década de 1990, pôs a tónica numa educação de qualidade, algo que já vinha sendo defendido internacionalmente, desde os anos 70. Este discurso direcionou os programas de formação de professores, agora ancorados nas propostas apresentadas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que associava a qualidade da educação à melhoria da formação docente. Desde logo, novos conhecimentos e competências eram necessários para o exercício da atividade. (Delors Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Bronislaw, ... & Nanzhao l, 2010).

Neste período, entrou em cena a formação contínua, alvo de atenção nos próximos capítulos, reforçando não só a necessidade de serem trabalhados e aprofundados saberes de que a formação inicial não dera conta, como também de se qualificarem os professores “para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.)” (Nóvoa, 1995, p. 22).

Os desafios da formação de professores em Portugal estão, na atualidade, interligados aos objetivos traçados pela União Europeia, que tem impulsionado as universidades a redimensionarem as suas ações. Em Lisboa, no ano de 2000, teve lugar o Conselho Europeu para a Educação, no qual ficou consagrada a necessidade de ser melhorada a qualidade da formação dos professores, para atender às exigências da sociedade, tendo sido sugerida a criação do sistema de qualificação compatível para toda a Europa (Leite, 2003).

Sobre essa questão, Campos (2004) assinala que o Relatório Intercalar da Implementação da Estratégia de Lisboa no domínio da educação e formação,

apresentado pela Comissão e pelo Conselho da União Europeia ao Conselho Europeu, traçou, entre outras questões, novas dimensões para o trabalho docente, a exemplo:

- A relação do trabalho docente com as transformações da sociedade.
- A relação do trabalho docente com as inovações tecnológicas e da comunicação.
- Uma atuação centrada na educação para a cidadania.
- Uma atuação para além da sala de aula.
- Uma postura investigativa na resolução dos problemas escolares.
- Um trabalho de equipa entre professores e demais profissionais da educação.

Estas dimensões representam, entre outras, o alargamento do papel do professor, obrigando ao repensar dos programas de formação que, nos países da União Europeia, estão a cargo das Universidades, com o intuito de se melhorar a qualidade da educação e se tornar a universidade mais competitiva. No que se refere a Portugal, adotada um sistema baseado essencialmente em três ciclos: um primeiro ciclo, correspondente ao grau de licenciatura, que tem a duração de três anos; o segundo ciclo, equivalente ao grau de mestrado, com duração típica de dois anos; e um terceiro ciclo denominado de doutoramento, com duração de três a cinco anos.

No que tem a ver a formação inicial do professor português da educação pré-escolar e do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, a mesma fica a cargo de algumas universidades e das Escolas Superiores de Educação ligadas aos Politécnicos, a exemplo do Porto e de Lisboa. Segundo o Decreto-Lei 344/89, a formação inicial dos professores tem de abarcar as vertentes científica, tecnológica, humanista e artística. Contudo, para além destas, existem ainda a formação cultural, pessoal e social, que os programas de formação necessitam trabalhar, no intuito de oferecer condições para os professores atuarem com eficácia no ambiente escolar.

2.1.2. A formação do professor no Brasil: uma breve trajetória.

A formação de professores no Brasil tem, por sua vez, as suas raízes ligadas às escolas jesuíticas, sendo então a educação baseada numa matriz religiosa e os saberes dos professores vistos como perfeitamente acabados e inquestionáveis. Perante essa

concepção, tal formação era relegada para segundo plano, pois a sua atuação não era percebida como contributo para a melhoria da educação (Saviani, 2008).

Este entendimento sofreu modificações com a Reforma Pombalina, cujo teor iluminista concebia o professor como uma figura central do processo educativo. Neste período, a formação de professores galgou para o campo das especialidades, ou seja, um professor formado para cada área do saber, a desmistificar a concepção de que um mestre pudesse dar conta das diversas disciplinas curriculares.

A criação no Brasil, no final do século XIX, das Escolas Normais foi outro marco importante na formação dos professores, mais especificamente dos professores dos primeiros anos de escolaridade. Aquelas instituições passam, em 1850, por reformulações (Escolas de Primeiras Letras), visto que a sociedade exigia uma formação docente compatível com o momento histórico vivenciado, muito marcado pelas ideologias abolicionista⁵ e republicana. Segundo Saviani (2008), apesar dessas alterações, o século XIX teve ensaios pouco produtivos na questão da formação de professores no Brasil.

Quanto à formação de professores para o ensino secundário (atual ensino médio), só começou a ser efetivada no Brasil no início do século XX, com a criação dos cursos regulares e específicos; antes, a docência era exercida por profissionais liberais ou autodidatas, já que era escasso o número de escolas e de alunos. Só a partir de 1930, com a formação dos primeiros bacharéis, nas poucas universidades existentes no país, é que o ensino secundário iria contar com professores habilitados. Cabe ressaltar que estes profissionais faziam três anos de bacharelato e um ano de disciplinas pedagógicas, o que os habilitava para a docência. Esse modelo “3 + 1” foi também adotado, em 1939, pelo curso de pedagogia, o qual formava bacharéis especialistas em educação, ou seja, professores para leccionar nas Escolas Normais de nível médio (Gatti, 2009).

Na década de 60 do século passado, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 4024/61, a formação dos professores do ensino primário continuou a cargo das Escolas Normais de Educação e a formação dos professores do ensino secundário a cargo das faculdades.

⁵ Movimento que desejava extinção total da escravidão no Brasil.

Em 1970, com a promulgação da Lei nº. 7692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º Graus, a formação dos professores assume uma vertente tecnicista, tendo o Estado como seu principal defensor, uma vez que o país vivenciava a fase de desenvolvimento industrial. Os programas de formação passaram por novas modificações, com a transformação dos Cursos Normais em habilitação de segundo grau, o chamado Magistério, o qual veio a tornar-se a exigência necessária para o exercício da docência dos professores de educação infantil e dos professores do ensino primário. Segundo Filho (2010), várias escolas, embora sem tradição para a formação de professores dos primeiros anos, foram habilitadas para o Magistério, pelo “que indiscutivelmente, houve acentuado retrocesso na formação desses profissionais que, aliás, coincide com o início da desvalorização dos mesmos” (p.208).

No ano de 1996, é implantada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que traz novas alterações quanto à formação dos professores, com a exigência do nível superior para o exercício da docência na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como para os demais anos da educação básica. Tal legislação gerou, entretanto, alguma polêmica, sobretudo por considerar como exigência mínima para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental o Magistério em nível médio, na modalidade Normal (Art.62).

O questionamento assim surgido impulsionou a promulgação de vários diplomas legislativos, no sentido de clarificar a redação da legislação pertinente, conduzindo às alterações consignadas na Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Esta veio reiterar que a formação dos professores para a Educação Básica deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em “universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental”, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Art. 62) (Brasil, 2013).

Cabe destacar que o curso de licenciatura plena em Pedagogia, responsável pela formação dos professores da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, passou também por mudanças, formalizadas pela Resolução nº1/2006, que trata das Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelecendo:

Art. 4º – O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Conselho Nacional de Educação, 2006)

Segundo Saviani (2011), esta Resolução descaracterizou o curso de Pedagogia, transformando-o em genérico, no qual se forma para a docência e para a gestão, porém comprometendo a valorização dos profissionais das séries iniciais, bem como da educação básica. Para o autor, a formação de professores no Brasil encontra-se atualmente mergulhada num processo de descontinuidade, já que as políticas que conduzem esta formação apresentam um padrão de qualidade mínimo, o que compromete o exercício dos futuros professores frente aos desafios de contextos escolares complexos e marcados pelas diferenças regionais.

Nesta mesma linha, Gatti (2010) acrescenta que a formação do professor para a Educação Básica ainda é pautada pela fragmentação entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino, não existindo articulação entre as instituições de nível superior, “com uma base comum formativa, como observado noutros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas” (p. 1358).

Brzezinski (2009, p.1141) vai mesmo mais longe, ao considerar que a formação do professor no Brasil se encontra formalizada em tensões e conflitos. De um lado, estão os tecnocratas, com um discurso que “ênfatiza a qualidade social⁶ da formação do professor e, entretanto, colocam em prática os princípios da qualidade total⁷”. Do outro lado, está a sociedade civil, organizada em instituições educacionais, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que almejam uma formação fundamentada num projeto de qualidade social.

⁶ Projeto de formação cujas bases epistemológicas assentam numa concepção histórico-social, fundamentando-se no conhecimento como eixo da formação (Brzezinski, 2009, p.1151).

⁷ Projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo (Brzezinski, 2009, p.1151).

Estas instituições, entre outras, ancoram os seus discursos num projeto de formação que estabelece uma relação entre a cultura, a sociedade e a educação, sendo a formação do professor da educação básica entendida como um “processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo conhecimento da identidade cultural dos envolvidos no processo formativo e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes” (Brizezinski, 2009, pp. 1141-1142).

A autora acrescenta ainda que os modelos de formação de professores atualmente utilizados no Brasil enfrentam alguns problemas, apesar das iniciativas governamentais para redimensionar os seus currículos de modo a contemplar as diversidades regionais brasileiras, marcadas pelas diferenças sociais e políticas. Brizezinski releva, ainda, a formação presencial, como um modelo que pode perceber as singularidades das regiões, através de um currículo que enfoque os aspectos científicos, técnicos, éticos, didáticos e políticos.

Buarque (2008), por seu lado, sugere que a formação do professor no Brasil seja encarada como tarefa nacional, em que as regras e os instrumentos sejam únicos, considerando que os atuais programas de formação disseminados pelo país são fragmentados e pouco contribuem para garantir os direitos da profissão. Segundo o autor, é inconcebível que “a educação de uma criança brasileira seja feita por um professor selecionado por critérios municipais e estaduais e remunerado pelo município ou estado. É preciso haver um padrão mínimo, tanto para a formação, como para o salário e avaliação do trabalho do professor” (p.4). Acrescenta que de nada adianta formar professores, com novos saberes, se eles não forem bem remunerados e não tiverem condições de trabalho para desenvolver as suas atividades.

Na verdade, a formação do professor não se resume à aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, antes envolve questões sociais, culturais e económicas que interferem na qualidade docente, assumindo isso particular acuidade no caso dos professores do 1.º ciclo do ensino básico/ensino fundamental.

2.2. A formação do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Fundamental.

Hoje em dia, os professores necessitam de uma formação que os torne capazes de responder às exigências de uma sociedade marcada pelas inovações tecnológicas e pela proliferação do conhecimento, que lhes possibilite atuar diante das diversidades apresentadas no contexto escolar mas, acima de tudo, de uma formação mais humana e crítica, que contemple as dimensões política, pessoal, profissional e cultural (Day, 2005; Freire, 2002; Nóvoa, 2007). Estes propósitos parecem, porém, longe de ser alcançados, quando analisamos a formação de professores do 1º ciclo, tanto em Portugal como no Brasil, como tentaremos salientar nas linhas que se seguem:

2.2.1. Os caminhos da formação do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico português.

A formação destes profissionais do ensino, aqueles sobre os quais incidiu preferencialmente este estudo no caso de Portugal, foi assumindo diversas configurações no país, ao longo dos tempos. Para entendermos o início desta caminhada, apoiamo-nos no texto de António Nóvoa (1987) “*Do Mestre de escola ao professor do ensino primário*”, que nos ofereceu subsídios para compreendermos a trajetória deste profissional no decorrer da História. Conforme nos informa Nóvoa (1987, p. 417),

do século XVI ao século XVIII eram chamados de Mestre ou Mestre-escola ou Mestre de ler (e escrever); no final do século XVIII – Mestre régio ou Mestre régio de ler, escrever e contar; no princípio do século XIX – Mestre das primeiras letras ou professor das primeiras letras; do final do século XIX ao princípio do século XX – professor de instrução primária; no final do século XX – professor primário ou professor do ensino primário.

Estas nomenclaturas são representativas do modo como o professor do que atualmente se designa 1.º ciclo de escolaridade era visto em Portugal em cada momento histórico. Do século XVI ao XVIII, o **professor Mestre de escola** tinha suas atividades subordinadas às autoridades religiosas. Caracterizar estes “profissionais” não será uma tarefa fácil, uma vez que cada grupo que exercia uma dada atividade profissional – de sapateiro, de artesão ou de carpinteiro, por exemplo – era muito heterogêneo. Para além

destes, havia os trabalhadores que não podiam exercer atividades físicas pesadas e assim destinavam-se à função de mestre de escola, em sua residência.

Segundo Nóvoa (1987), na época moderna, essa atividade passou pelo processo de expansão, em decorrência do aumento do número de escolas de ler e de escrever. Apesar disso, a heterogeneidade ainda se fazia presente, não obstante já se encontrarem algumas características comuns:

- A maioria dos Mestres pertencia ao Estado laico, apesar de estar sob tutela da igreja, ao contrário dos professores de outros níveis.
- A profissão do Mestre de escola era bastante desvalorizada a nível social, isto é, era comparada com as pessoas de baixo estatuto social.
- O ensino era considerado como uma ocupação secundária.

Neste período, os Mestres de escola não possuíam nenhuma formação para o exercício da atividade docente, que se encontrava associada aos baixos salários. Entretanto, essa situação vai ser alterada com a chegada ao poder do Marquês de Pombal e com a Reforma de 1772, através da qual são implementadas mudanças no Sistema Educacional, visando uniformizá-lo e homogeneizar as práticas educativas. Assim, os Mestre de escola são substituídos pelos Mestres Régios de ler, escrever e contar, que ficaram sob a tutela do Estado.

Os Mestres Régios eram pagos com o dinheiro do Tesouro Público, exercendo suas atividades nas redes de escolas criadas pela Reforma de 1772. Neste período, o Marquês de Pombal demonstrava interesse em estatizar o ensino, levando o povo a contribuir com um imposto (Subsídio Literário) para o pagamento dos professores. Tal fato incrementou o número de Mestres Régios, que passaram a ser designados para assumir as classes régias, sendo que a indicação ficava subordinada ao consentimento da comunidade local que, em virtude de contribuir para o pagamento dos salários, se sentia no direito de intervir nas suas práticas pedagógicas. Esta situação gerou um conflito de pretensões: de um lado, a comunidade e, de outro, os Mestres Régios que reivindicavam a sua autonomia.

A Reforma de 1772 exigiu dos Mestres Régios uma habilitação legal para o exercício da docência, que era concedida após um exame público. Isso levou os

Mestres a lutarem pela condição de especialistas e de professores de ensino, denunciando as pessoas que exerciam a atividade sem a devida habilitação. Desta forma, começaram a demarcar o seu campo de atuação, a reivindicar o monopólio do ensino, bem como melhores condições salariais, uma vez que os seus salários eram tão irrisórios que se equiparavam aos de um pedreiro, apesar de terem influência e regalias sociais junto da Nobreza. O tempo de vida profissional desta classe era de 19 anos, considerada uma idade alta, em virtude das condições sociais da população neste período (final do século XVIII e início do XIX).

No início do século XIX, em meio da instabilidade sociopolítica que se vivia em Portugal, o Mestre Régio é transformado em Mestre ou **professor de primeiras letras**, assumindo novo formato, no qual passou a dedicar-se à docência. Entretanto, o seu salário continuava baixo, pelo que, para complementar a renda familiar, os professores exerciam outras atividades, dentro da docência, a exemplo das aulas extra.

Neste período, nota-se uma certa preocupação com a formação docente, principalmente dos professores de primeiras letras, que possuíam pouca instrução para o exercício da profissão. Assim, são implantadas as instituições de Ensino Normal, que tinham por objetivo oferecer subsídios para os professores exercerem a docência. Estas entidades, no início, centravam-se na preparação dos professores que já estavam no ativo e na utilização de novos métodos, ou seja, o foco de atenção era a formação contínua, que assim se vai manter até à República.

Em 1816, data em que foi criada, em Lisboa, a primeira Escola Normal, os professores do ensino primário passaram a ter um espaço para a sua formação. Entre outras instituições, esta escola contribuiu para a profissionalização destes profissionais, como já foi mencionado em outro momento. É nesse espaço que os Mestres ou professores de primeiras letras assumem uma nova designação – **professor de instrução primária** – a qual irá permanecer até aos últimos anos da monarquia.

Os professores de instrução primária, apresentavam, nesse período, quatro características que os definiam:

- Eram recrutados em meio social desfavorecido, de entre os jovens que apresentavam interesse pelo ensino.

- Deveriam ser jovens virtuosos para poder ocupar a função social para que eram designados, ou seja, deveriam levar uma vida de “sacerdócio” e de “funcionários”.
- A sua formação deveria ser ancorada no ensino e na ética cristã, uma vez que a docência ainda estava interligada com as questões religiosas.
- Os ensinamentos transmitidos às crianças ancoravam em questões religiosas e de subserviência, visto que tal era característica do funcionário público.

Cabe ressaltar que um profissional com este perfil necessitava de uma instituição de formação – Escola Normal – que visasse formar bons mestres e não doutores em educação.

Como descreve Nóvoa (1987), apesar do marco importante representado pela criação da Escola Normal de Lisboa, o professor de instrução primária continuava, neste período, a ter de conviver com velhos e novos problemas, assim configurados por aquele autor:

Ausência de carreira claramente definida, remuneração a nível muito baixo, más condições de trabalho, etc. Este conjunto de problemas vai-se agravar, na ótica dos professores, com a Reforma descentralizadora de Rodrigues Sampaio (1878) à qual o corpo docente se opôs num bloco, exigindo que os professores continuem a ser funcionários públicos e não sejam transformados em meros empregados camarários. (Nóvoa, 1987, p. 425)

Em 1901, o Diploma Normal passa a ser uma exigência para o exercício da docência dos professores de instrução primária. Este documento era concedido pelas Escolas Normais, representando, na ótica de Nóvoa, a precocidade do processo de profissionalização destes profissionais em relação aos demais professores. Outro fator que contribuiu para a profissionalização destes professores foi a criação, em 1918, da União do Professorado Primário Oficial Português, uma associação que, em 1925, contava já com a adesão de 90% desses professores, muito ajudando a reestruturar a identidade profissional da classe.

A União debatia temas polémicos para época, nomeadamente a questão do recrutamento dos professores, que não deveria representar uma mera “caça” ao emprego público, mas igualmente a incompetência do Estado, ao interferir nas questões

pedagógicas. Estas questões, entre outras, levaram à prisão dos dirigentes da União, no período de 1918 a 1927, uma vez que o Estado exercia forte influência sobre a atuação e a formação dos professores de instrução primária. Apesar desses contratempos, a União representou uma mais-valia para a profissionalização da classe, ao lutar por melhores condições profissionais, a exemplo dos debates em torno do estatuto da profissão.

De referir que, no período em que prevaleceram as correntes pedagógicas da Escola Nova (1882-1935), a educação passou por uma nova configuração, com as concepções tradicionais a serem substituídas por um ideário de educação transformadora que centrava o aprendizado nas crianças e nas suas vivências. A educação nova propunha uma nova concepção de escola acolhedora, principalmente daqueles que se encontravam à margem da escolarização. Esta concepção passou a direcionar os discursos pedagógicos e a influenciar a formação dos professores primários, a exemplo do estatuto da profissão, que acolheu em 1920 as normas e valores da Escola Nova (Nóvoa, 1987).

Até ao 25 de Abril de 1974, marco importante da História Portuguesa, a formação dos professores primários manter-se-ia, desse modo, a ser realizada em instituições que habilitavam especificamente para o exercício da docência nesses primeiros anos de ensino. Os currículos desses cursos eram marcados pelo controle moral e ideológico. Após 1974, e por força da democratização do país, houve novas políticas educacionais que postulavam a igualdade de oportunidades, levando a um aumento considerável de alunos que acederam ao ensino público. Esse quadro impulsionou a procura dos cursos de Magistério, uma vez que os professores existentes, inclusive do ensino primário, eram insuficientes para atender à demanda de alunos. Neste período, os currículos das Escolas do Magistério passaram por uma reformulação, visto que o contexto político então vigente preconizava uma escola democrática e, para tanto, eram necessários professores comprometidos com as transformações sociais e políticas em curso, nalguns casos acelerado (Nóvoa, 1992).

Na década de 80, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei-nº 46/86), a formação do professor para o 1.º ciclo do Ensino Básico passa por nova alteração. As Escolas de Magistério são substituídas pelas Escolas Superiores de Educação, enquadradas no Ensino Politécnico, sendo exigência para o exercício da

docência da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico o bacharelato, que tinha a duração de seis semestres. Esta formação poderia ser também realizada em universidades, conforme vem expresso no Artigo 31º da Lei nº 46/86:

Artigo 31.º (Formação inicial de educadores de infância e de professores dos Ensinos Básico e Secundário)

1 – Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respectiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respectivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito, nos termos a seguir definidos:

a) A formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação. (Lei- nº 46/86)

Com as alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo, consagradas no Decreto-Lei nº 413-E/de Junho de 1998, foram regulamentadas novas mudanças na formação do professor do 1.º ciclo. Pela primeira vez, a licenciatura passava a ser exigência básica para o exercício da docência desse ciclo de ensino, com a duração de quatro em vez de três anos de formação inicial. De notar que a licenciatura era já exigência para a lecionação nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Ferreira & Mota, 2009).

Entretanto, nos últimos anos, a formação dos professores portugueses do 1.º ciclo passou por novos ajustes, visando atender às orientações das políticas internacionais, mais especificamente do designado “Processo de Bolonha”, que veio propor mudanças na estrutura do ensino superior dos países da União Europeia. Essas alterações são fruto das novas exigências da contemporaneidade, que obriga as universidades a repensarem os seus saberes, rumo a atender a um mercado cada vez mais exigente e globalizado.

Sob esse prisma, as universidades foram impulsionadas a rever os seus currículos, de modo a contemplar o que prescreve a economia mundial. Com base nesse e noutros princípios, os países europeus assinaram, em 1999, a “Declaração de Bolonha”, onde 29 ministros da educação se comprometeram em seguir as recomendações que tinham como finalidade tornar o ensino superior europeu mais competitivo e atrativo, além de “melhorar a adaptação da formação dos graduados

européus às necessidades do mercado de trabalho e desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes e graduados” (Hortale & Moura, 2004, p. 944).

Em nível de organização, o Processo de Bolonha significa uma reestruturação do ensino superior em três ciclos. No caso português (Decreto-Lei n.º 42/2005), o primeiro ciclo corresponde à licenciatura, o segundo ciclo ao mestrado e o terceiro ciclo ao doutoramento. Estas alterações ancoram no discurso da qualificação profissional com a criação de um espaço europeu de ensino superior, que possibilite a comparação entre as instituições, bem como o controlo da qualidade do ensino (Teodoro, 2003).

Para atender ao que prescreve o Processo de Bolonha, a Lei de Bases do Sistema Educativo português sofreu alterações, formalizadas no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro de 2005, que propõe mudanças no ensino superior e, consequentemente, na formação dos professores. Desta forma, a certificação para a docência de qualquer nível de educação passa a ser o 2.º ciclo do ensino superior, o que equivale ao grau de mestre (Decreto- Lei, nº 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007) (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997).

Para lecionar na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, os futuros educadores/professores precisam, antes, de terem frequentado uma licenciatura em educação básica (de três anos). Assim sendo, a formação inicial do professor para o 1.º ciclo do Ensino Básico é concluída com o grau de mestre, que divide-se em quatro domínios de habilitação : educador de infância, professor do 1º ciclo do ensino básico, educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico e, por fim, “professor dos 1º e do 2º ciclos do ensino básico, abrangendo, neste último caso, todas as áreas do 1º ciclo do ensino básico e Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Matemática e Língua Portuguesa do 2º ciclo do ensino básico” (Ferreira & Mota, 2009, p. 83).

Para Ferreira e Mota (2009), as mudanças efetivas na formação do professor do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal, a partir do processos de Bolonha, visam atender as necessidades de uma sociedade que encontra-se em constante transformação. Entretanto, reconhecem que ainda é cedo para analisar a influência desse novo modelo de formação na prática docente.

2.2.2. Os caminhos da formação do professor do 1.º ciclo no Ensino Fundamental do Brasil.

Para dissertarmos sobre a formação do professor primário no Brasil, atual 1.º ciclo do Ensino Fundamental, nos apoiamos no texto de Selma Garrido Pimenta (1988) “*Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª. à 4ª. Série do 1.º Grau*”. Como a autora mostra, essa formação está associada à criação das Escolas Normais, que datam do século XIX, tendo sido a primeira instalada em 1835, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, e as outras instaladas posteriormente, nas demais capitais dos Estados. Estas escolas surgiram impulsionadas pela expansão do ensino primário. De ressaltar que, neste período, as Escolas Normais eram exclusivas para homens, sendo que as mulheres só as passaram a frequentar no século XX.

Na década de 1930, as Escolas Normais são influenciadas pelo momento económico pelo qual passava o país, que começava a vivenciar o processo de industrialização e de desenvolvimento, no qual os operários necessitavam de um mínimo de escolarização para operar as máquinas da indústria. Este e outros fatos levaram o governo a organizar, de forma única, o sistema educacional brasileiro, a implantar o ensino profissionalizante e semi-profissionalizante (Pimenta, 1988).

As Escolas Normais, neste período, restringiam-se basicamente à formação de professores do ensino primário. Eram seletivas e elitistas, indo ao encontro da estrutura do sistema de ensino que se fundamentava, por um lado, no populismo nacionalista e no fascismo e, por outro, numa educação clássica, para elites, sendo que os conteúdos giravam em torno da literatura académica. A escola que mais se expandiu nesse período foi a profissionalizante, destinada às classes menos favorecidas. Já para a classe burguesa era destinado o ensino secundário, sendo que as mulheres desta classe cursavam as Escolas Normais, porém com a finalidade social de serem mães e esposas, deixando para segundo plano a questão profissional, ou seja, só as mulheres que não conseguiam casar exerciam a profissão de professora, mas o salário era insignificante (Pimenta, 1988).

A formação do professor primário era entendida como uma vocação, em que a professora exercia a função de mãe, sendo a sala de aula uma extensão da sua casa. Os pressupostos filosóficos baseavam-se num modelo elitista de educação, voltada para

alunos da classe média alta, no qual aprender consistia em transmitir conteúdos aos alunos e aqueles que não os conseguiam acompanhar eram excluídos.

Em 1932, foram criados os Institutos de Educação que ampliaram as finalidades das Escolas Normais, contemplando não apenas a formação do ensino primário, mas também a do secundário, e cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores formados. Estes Institutos passaram a ser a elite das Escolas Normais, sendo frequentados pela classe alta, e neles foram incorporadas novas experiências pedagógicas, a exemplo do modelo da Escola Nova. Ressalte-se, no entanto, que as mudanças efetivas nos Institutos de Educação, bem como nas Escolas Normais, mantinham-se distantes das decorridas nas escolas de ensino primário, demonstrando que a formação de professores não conseguia atender às necessidades básicas das crianças das classes populares, que só começaram a ter acesso à escola na década de 50 (Pimenta, 1988).

Este carácter elitista da formação dos professores era tão marcante que metade dos docentes que lecionavam nas escolas primárias daquela época não tinham sido diplomados nas Escolas Normais, pois estas não contribuíam para regulamentar a profissão de professor.

Já na década de 1960, o país vive o ápice do processo de industrialização, levando à procura da escola por parte da população trabalhadora, a impulsionar a expansão da escolaridade, que já vinha sendo bandeira de luta do movimento dos Pioneiros da Educação Nova desde a década de 20, que reivindicavam uma escola pública, gratuita e laica para todos. Esse movimento, entre outros, contribuiu para um novo modelo de escola, que valorizava a democratização das relações entre professor e aluno, com novos métodos de ensino que valorizavam a participação.

Estas concepções vão influenciar a formação do professor primário, que continuava ligada às Escolas Normais e aos Institutos de Educação, mesmo com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/61), promulgada com o intuito de organizar o sistema de ensino. Porém, essa Lei não conseguiu atender às expectativas, por estar mais vocacionada para atender aos interesses políticos e económicos (agroexportador e urbano industrial) de um país em subdesenvolvimento e dependente do capital estrangeiro (Saviani, 1997). A formação do professor primário vem consignada no artigo 52, que prescrevia que o Ensino Normal

teria por “finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância” (Brasil, 2011).

O Ensino Normal estava dividido em dois graus: o ginasial e o colegial. O primeiro, de quatro séries, expedia o grau de regente do ensino primário. O colegial, de três séries anuais, expedia o diploma de professor primário. Desta forma, para lecionar no ensino primário, era necessário o normal ginasial ou o normal colegial (Weber, 2003). Quanto ao exercício para a docência no ensino médio, era realizado nas “faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica”, conforme prescrevia o artigo 59 da referida Lei (Brasil, 2011). A formação do professor estava baseada em uma política conservadora, que o concebia como receptor das informações (Saviani, 2008)

Neste período, a sociedade brasileira vive o momento da urbanização industrial, com as mulheres a conseguir paulatinamente abrir espaço no mundo do trabalho e, contribuindo igualmente para uma nova dimensão do trabalho docente. Como consequência, a classe média trabalhadora passava a frequentar as Escolas Normais, principalmente as particulares. O trabalho de professora primária deixou, portanto, de ser considerado um luxo para tornar-se uma fonte de renda, apesar do valor irrisório do salário, em face da função assumida pela docente, que precisava conciliar a docência com os trabalhos domésticos.

Em 1971, em pleno regime militar, nasce uma nova lei educacional, a lei de Diretrizes e Bases para o ensino do 1.º e 2.º graus (Lei nº 5.692/71), que oficializava o ensino técnico, fixando as bases para o ensino do 1.º e do 2.º graus. Com essa legislação, o 1.º grau passou a ter a duração de oito anos letivos e o 2º grau de três ou quatro anos letivos. Este alargamento do ensino de 1.º grau, tornado obrigatório, provocou o aumento no número de alunos da 5ª à 8ª séries, necessitando-se mais professores para esses anos de ensino. Com vista a suprir essa carência, foram criados os cursos de licenciatura curta, como prescrevia o artigo 30, ao especificar a exigência mínima para a docência:

- 1º grau – 1ª a 4ª séries, habilitação em nível de segundo grau, chamado magistério, que era obtido nas Escolas Normais ou Institutos de Educação.

- 1º grau – 5ª a 8ª séries, habilitação de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura obtida em curso de curta duração (Brasil, 1971).

Como podemos visualizar, a Lei deixava margem para o exercício da docência sem formação necessária. Assim, os professores de 1ª a 4ª séries poderiam lecionar da 5ª à 6ª séries, mediante estudos adicionais (cursos de curta duração), realizados em universidades ou em outras instituições que tinham cursos de duração plena. Esses cursos apresentavam caráter tecnicista, com projetos educacionais importados de outros países. O professor era concebido como executor, sendo a sua competência questionada e a sua formação acelerada, o que contribuiu para a descaracterização da profissão (Saviani, 2004). Essa legislação determinou a reforma no ensino superior (Lei nº 5.540/68), tendo fixado as normas de organização e funcionamento desse nível de ensino bem como a sua articulação com as escolas. Tal reforma tinha como objetivo facilitar o acesso ao ensino superior por meio da multiplicação das faculdades, ampliação dos cursos noturnos e, principalmente, adaptação dos currículos às condições do mercado de trabalho (Cunha, 2000).

Segundo Pimenta (1988), embora a Lei 5.692/71 tenha vindo dar um novo formato legal aos cursos de formação de professores, contudo não conseguiu, aproximá-los das reais necessidades dos alunos das camadas populares. A formação de professor continuou sem identidade própria, como expressa a autora:

(...) Apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente; é uma habilitação de "2ª categoria", para onde se dirigem os alunos com menos possibilidade de fazer cursos com mais "status"; (...) O estágio, via de regra, mantém-se definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, apresenta vários problemas: na maioria das vezes não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para fechar as Habilitações ao Magistério no período noturno, com o argumento de que o aluno deste turno não pode estagiar, o que configura um processo de elitização do curso. (Pimenta, 1988, p.42)

Para a autora, a formação do professor primário era, neste período, reflexo do quadro de precariedade pelo qual passava a educação escolar, em especial as séries iniciais do 1º grau. Os conteúdos trabalhados na formação encontravam-se distantes do

contexto das escolas, o que refletia uma visão apolítica do processo de ensino e aprendizagem.

Na atualidade, as políticas de formação de professores são amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, que passou a dividir o ensino em dois níveis: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior. Desde a sua regulamentação, e para além das pressões políticas, essa Lei vem sofrendo alterações, no intuito de atender às necessidades educacionais de um país com tanta diversidade social, cultural e geográfica (Saviani, 2004).

Em relação à formação docente para o 1.º ciclo do Ensino Fundamental, o artigo 62 prescreve que a exigência mínima para o “exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental será o nível superior adquirido no curso de licenciatura⁸, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Brasil, 1998). Essa redação foi alterada pelo Decreto nº 3.554/2000 que coloca como exigência para a docência do ensino básico o nível superior, a ser oferecido, preferencialmente, em cursos normais superiores. Desta forma, as universidades passaram a assumir a responsabilidade pela formação dos professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de cursos de licenciatura em Pedagogia que, segundo a resolução CNE/CP Nº1 de Maio de 2006, que regulamenta as Diretrizes Curriculares deste curso, se destina:

Art. 4º à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CNE, 2006)

O governo estabeleceu uma década, a contar da publicação da Lei 9394/96 para que os professores adquiram a habilitação de nível superior, principalmente os professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que abriu uma corrida em busca da certificação, expandindo o número de instituições de ensino superior particular e de cursos à distância, algumas sem compromisso com a qualidade do ensino (Dias-de-Silva, 2005).

⁸ A licenciatura, na legislação educacional brasileira, é destinada, especificamente, para a docência e o bacharelato para investigação.

Muitos professores, principalmente do 1.º ciclo, ingressaram nestas instituições, uma vez que não conseguiram entrar nas instituições superiores públicas, o que demonstra que as “diversas oportunidades” oferecidas pelas políticas de formação “esbarram” no percurso da educação básica e na divisão de classe, deixando cair a máscara da igualdade de oportunidades propagada pelo governo (Freitas, 2007). Tentando sanar esses problemas, vêm sendo desenvolvidas, nos últimos anos, políticas de cunho compensatório, por exemplo com os cursos de complementação pedagógica em licenciatura, dirigidos aos professores que já exercem a docência sem a habilitação necessária.

Nessa mesma linha, o governo lançou, em 2009, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de Janeiro de 2009), com o objetivo de oferecer formação superior aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais. Na época, o programa era desenvolvido em 21 Estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Por via deste programa, o docente sem formação adequada pode graduar-se nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2800 horas, mais 400 horas de estágio para professores sem graduação. A 2ª Licenciatura é dirigida a professores que exercem fora da sua área de formação acadêmica. Estes cursos são gratuitos para professores em exercício nas escolas públicas, nas modalidades presenciais (geralmente nas férias escolares) e à distância (Brasil, 2009).

Apesar dessas políticas, o Brasil ainda possui um número considerável de professores sem a formação necessária para o exercício da docência na Educação Básica. Os dados do Censo Escolar 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que são 530 mil os professores que exercem a docência no Brasil sem ter o nível superior, apenas com o Ensino Médio ou o antigo Magistério. A maioria destes professores é da Educação Infantil, com 43,1%, e dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano), com 31,8% (INEP, 2011). Este número certamente é alarmante, porém mais preocupante é a maneira aligeirada como vem sendo concebida a formação dos professores brasileiros, principalmente nas licenciaturas em pedagogia que são destinadas aos professores da educação infantil e ao 1º ciclo do Ensino Fundamental (Pimenta, 2008).

Segundo Freitas (2007), a busca por uma política de formação de professores que valorize o profissional da educação, contemplando a sua formação, inicial ou contínua, em todas suas dimensões, sempre foi bandeira de luta daqueles que idealizam uma educação brasileira de qualidade para todos. Esse ideal, contudo, nunca foi concretizado, em virtude de uma sociedade que coloca a educação em segundo plano, em que os professores convivem com condições de trabalho precárias, baixos salários, má qualidade na formação, entre outros aspectos que contribuem para a precarização do seu trabalho (Marin & Sampaio, 2004).

A tentar reverter essa situação, os últimos governos, conjuntamente com as entidades educacionais, contemplaram no Plano Nacional de Educação (PNE) algumas medidas que visam melhorar as condições de trabalho, reduzir o número de alunos por sala de aula no Ensino Fundamental (1.º ao 9.º anos) e a efetivação de um piso salarial nacional, entre outras questões. Entretanto, nem tudo o que é oficializado no PNE consegue ser materializado. Dessa forma, as condições de trabalho dos professores, no Brasil, continuam com velhos e novos problemas: violência, falta de infraestruturas (principalmente nas escolas da periferia), salas de aula lotadas (30, 35 ou 40 alunos), falta de recursos humanos e materiais, apesar dos investimentos governamentais.

Segundo Pimenta (2007), esses fatores têm influência direta nas práticas dos professores que, apesar dos altos investimentos nos últimos anos na sua formação, ainda apresentam dificuldades para (res)significar a sua prática, a qual, muitas vezes, é fruto de políticas de formação aligeirada.

Em face das informações apresentadas, podemos estabelecer uma comparação sobre a formação dos professores do 1.º ciclo em Portugal e no Brasil, países que, nas últimas décadas, realizaram reformas nos respectivos sistemas educativos (Lei nº 46/86-Portugal; Lei nº 9394/96-Brasil), contribuindo para um redimensionamento dos programas de formação dos professores, como se pode observar no Quadro 2 que se apresenta:

Quadro 2 - Formação do professor do 1.º ciclo em Portugal e no Brasil

Perfil / Países	Portugal	Brasil
Legislação	Lei de Bases do Sistema Educativo- 46/86	Lei de Diretrizes e Base da Educação- 9394/96
Exigência para o exercício da docência	Formação superior	Formação superior
Formação	Licenciatura em Educação Básica (3 anos), acrescida de mestrado (2 anos).	Licenciatura em Pedagogia (3 ou 4 anos).
Atuação	• Educadores de infância; • Professores dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.	• Professor da Educação Infantil; • Professor das séries iniciais do Ensino Fundamental; • Coordenador/ supervisor pedagógico; • Administrador escolar; • Professor da EJA.
Local da formação	Universidade/Escolas Superiores de Educação.	Universidades.

Em Portugal, desde 1986 que a formação superior é a exigência para o exercício da docência no 1º ciclo do Ensino Básico. Já no Brasil, só a partir de 1996 é que essa exigência passou a vigorar. Vale ressaltar que, passada uma década, ainda os professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental no Brasil exercem as atividades sem a devida habilitação, como referimos anteriormente. Em ambos os países, a formação é realizada em Instituições de Ensino Superior/Universidades, o que demonstra a preocupação com a formação destes profissionais.

Cabe destacar que os professores do 1º ciclo, em Portugal, são habilitados nos cursos de licenciatura em Educação Básica, e de um subsequente mestrado em ensino, que tem a dimensão excepcional de 60 créditos. O grau de mestre incorporado a formação destes professores representa um esforço para elevar o “nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio profissional” (Decreto-Lei nº 43/2007).

Já no Brasil, os professores do 1.º ciclo têm uma formação muito ramificada, pois são habilitados em licenciaturas em Pedagogia, o que lhes possibilita exercer outras atividades. Para além do exercício da docência no 1.º ciclo do Ensino Fundamental, podem exercer outras funções escolares como as de coordenador pedagógico, administrador escolar, professor de Educação Infantil e professor da

Educação de Jovens e Adultos. Em alguns casos, esta diversificação de papéis compromete a qualidade da formação dos futuros professores, principalmente daqueles que atuam com os primeiros segmentos do Ensino Fundamental, pois necessitam de competências específicas para conduzir a alfabetização das crianças.

2.3. Uma breve abordagem comparativa dos sistemas educativos português e brasileiro

Vivemos em tempos de contínua mudança, em que as certezas se transformam em dúvidas com a mesma intensidade que os avanços tecnológicos e científicos. Acompanhar essas transformações não tem sido tarefa fácil, especialmente para a educação escolar, que caminha a passos lentos em relação às metamorfoses da sociedade. Todavia, várias iniciativas têm sido adotadas pelos sistemas educativos que, nos últimos tempos, almejam uma educação democrática, acessível a todos e que possibilite ao cidadão o exercício da sua cidadania. É sob este prisma que nos propomos analisar a organização dos sistemas educacionais português e brasileiro.

2.3.1. Sistema educativo português: organização do Ensino Básico.

O sistema educacional português tem efetivado mudanças que, ao longo dos anos, têm levado Portugal a integrar-se no discurso da escola democrática, fortalecido após o 25 de Abril de 1974, apesar de anteriormente já terem sido efetivados ensaios, de forma cautelosa, proporcionando a frequência da escolaridade básica a um maior número de cidadãos.

Lembremos que, no século XVIII, durante a gestão de Marquês de Pombal, o Decreto do Governo nº 220/1844 estabeleceu a escolaridade obrigatória dos 7 aos 15 anos para quem habitasse em locais próximos de escolas. Neste período, a educação primária estava organizada em 1.º e 2.º graus, sendo que o 1.º grau destinava-se ao ensino da leitura, da escrita e do contar, e o 2.º grau destinava-se a outros saberes, como a gramática.

Neste período, a taxa de analfabetismo em Portugal era uma das mais altas da Europa, a rondar os 85%, facto que impulsionou medidas educacionais, a exemplo da implementação da obrigatoriedade escolar, que contribuiu para amenizar esse quadro,

tanto que, em 1900, a taxa descera para 75%, apesar de ainda ser incompatível com a realidade europeia (Almeida, Leite & Fernandes, 2009).

Durante a Primeira República (1910-1926), novas iniciativas são adotadas. Em 1911, por exemplo, é criada a escolaridade obrigatória de 3 anos (dos 7 aos 10 anos) que, em 1919, passa a ser de 5 anos (dos 7 aos 12 anos). Entretanto, as vicissitudes da instabilidade política da época (45 governos em 16 anos) e a curta duração deste momento democrático interromperam as medidas de democratização do ensino. Em 1926, com o início da ditadura, a escolaridade obrigatória regride para 4 anos e, em 1936, estabelece-se em apenas 3 anos (Eurydice, 2006).

Em 1956, a escolaridade obrigatória aumenta para 4 anos, mas só para os alunos do sexo masculino. Tal alargamento passará a abranger os alunos do sexo feminino em 1960, período em que a escolaridade obrigatória atinge os 6 anos. Em 1986, por meio da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei nº 46/86, a escolaridade obrigatória passa a ser de 9 anos, a contribuir para a democratização do acesso ao ensino.

O sistema educativo português, na atualidade, encontra-se organizado em Educação Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior (Quadro 3 abaixo). No ano letivo de 2011/12, a escolaridade obrigatória passou a ser de 12 anos, sendo que os alunos entram com 6 anos e concluem com 18 anos de idade (Decreto Lei n.º 85/2009).

Quadro 3 - Sistema educativo português

Níveis	Etapas de Ensino	Faixa etária	Gratuidade
Educação Pré-Escolar	Jardim de Infância	3 a 5 anos	Gratuito
Ensino Básico	1.º Ciclo	6 a 9 anos	Obrigatório
	2.º Ciclo	10 a 11 anos	Obrigatório
	3.º Ciclo	12 a 14 anos	Obrigatório
Ensino Secundário	-	15 a 17 anos	Obrigatório
Ensino Superior	Após a conclusão da Ens. Secundário	Após o Ens. Secundário.	—

Fonte: (Ministério da Educação, 2007)

A primeira etapa do processo de escolarização deste sistema educativo é a **Educação Pré-Escolar**. Esta foi estabelecida em termos oficiais em 1997, através do Decreto Lei 5/97 de 10 de Fevereiro. Destina-se a crianças dos 3 anos aos 5 anos, sendo

de frequência facultativa, e oferece um mínimo de 8 horas diárias de guarda das crianças. O Estado, através do Ministério da Educação e outras instituições tem assumido a responsabilidade de definir os aspectos pedagógicos, técnicos e inspeção dos Jardins de Infância.

O **Ensino Básico** tem como característica ser universal, gratuito e obrigatório, compreendendo nove anos de escolaridade. Um dos seus principais objetivos é:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. (Lei n.º. 46/86)

Desde a promulgação da Lei n.º 46/86 até aos dias de hoje, os objetivos do Ensino Básico vêm sendo redimensionados. Assim, em 2007, o governo lança novos objetivos no intuito de combater o insucesso e o abandono escolar, promover a inclusão e oferecer melhores condições de aprendizagem para os alunos (ME, 2007). Para alcançar tais propósitos, foram adoptadas medidas como:

A valorização do 1.º ciclo do ensino básico; A ocupação plena dos tempos escolares, preenchendo com actividades educativas os furos nos horários resultantes da ausência de professores; A obrigatoriedade do ensino experimental das ciências em todo o ensino básico; A valorização do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática; A generalização do acesso e do uso das TIC como ferramentas essenciais para a integração na sociedade do conhecimento. (ME, 2007, p. 13)

No ano de 2012, o Ensino Básico passou a ser orientado por metas curriculares, conforme o Despacho n.º 5306/2012, que tem a finalidade de facilitar o ensino e traçar de forma clara e objetiva o que se pretende alcançar. Encontra-se estruturado em três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, e possui uma carga horária de 180 dias letivos, como podemos visualizar no Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Organização do Ensino Básico português

Ensino Básico	Anos	Faixa etária	Número horas semanais	Modalidade de docência
1.º ciclo	1.º a 4.º anos	6 a 9 anos	25	Monodocência
2.º ciclo	5.º a 6.º anos	10 a 11 anos	32 a 34	Pluridocência
3.º ciclo	7.º a 9.º anos	12 a 14 anos	34 a 35	Pluridocência

O **1.º ciclo do Ensino Básico** compreende quatro anos de escolaridade, com idade entre os seis e os nove anos. Tem como objetivo, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, nas noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8.º, parágrafo 3.º, alínea a). Cabe ressaltar que este nível de ensino funciona em tempo integral, visando promover atividades de enriquecimento curricular bem como ajudar as famílias.

O currículo é programado a nível nacional e está definido em normativos legais de aplicação obrigatória. Baseia-se na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, incluindo também áreas como música, desenho, trabalhos manuais e educação física. As componentes curriculares são divididas em: Áreas disciplinares de frequência obrigatória: português, inglês (entretanto tornado obrigatório desde o 3.º ano), matemática, estudo do meio; Expressões: artísticas e físico-motoras; Áreas não disciplinares: área de projeto, estudo acompanhado e educação para a cidadania; Disciplina de frequência facultativa: educação moral e religiosa; e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): ensino da música e atividade física e desportiva. As AEC foram regulamentadas pelo Despacho nº 14460/2008, e posteriormente redimensionada pelo Despacho nº 8683/2011, visando enriquecer o currículo. Seu objetivo visa dar oportunidade a novas aprendizagens para os alunos, bem como conciliar o horário das escolas com o das famílias.

Quanto à quantidade de alunos por turma, as orientações indicam no máximo 24 alunos; porém, se a turma apresentar pelo menos dois alunos com necessidades educativas especiais, esse número é reduzido para 20, e se tiver alunos com níveis de escolaridade diferentes esse número cai para 18 alunos. Neste ciclo, os alunos têm por semana 25 horas letivas, sendo um professor responsável (regime de monodocência),

mas recebendo auxílio por parte de outros especialistas em áreas específicas, como língua estrangeira, educação física, tecnologias de informação ou artísticas.

As escolas portuguesas têm vindo a ser organizadas em sistema de agrupamentos de escolas, que visa oferecer melhores condições de funcionamento pedagógico, fortalecer a gestão, bem como proporcionar a integração entre os profissionais da educação (Decreto Regulamentar, nº 12/2000, Art. 5º). Cabe destacar que as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) são coordenadas por um professor, que é eleito pelos demais colegas e indicado pelo diretor do agrupamento.

O 2.º ciclo do Ensino Básico compreende dois anos de escolaridade, e nele os professores ministram as aulas em regime de disciplina. O seu objetivo é definido no artigo 8.º, parágrafo 3.º, alínea b), da Lei n.º 46/86, como podemos constatar:

A formação humanística, artística, física, e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes.

As componentes curriculares são organizadas por áreas disciplinares: Língua e Estudos Sociais, Matemática e Ciências, Educação Artística e Tecnológica, Educação Física. As turmas têm em média de 24 a 28 alunos mas, no caso de existirem alunos com Necessidades Educativas Especiais, esse número é reduzido. Neste ciclo de ensino, os alunos têm por semana 32 a 34 horas letivas.

O 3.º ciclo atende alunos na faixa etária dos 12 aos 14 anos. Compreende três anos de escolaridade e, segundo a Lei n.º 46/86, tem por objetivo:

A aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida, activa com respeito pela realização autónoma da pessoa humana (artigo, 8.º, parágrafo 3.º, alínea c).

As componentes curriculares do 3.º ciclo do ensino básico são obrigatórias e definidas a nível nacional.. O plano curricular está dividido em duas partes, sendo uma de formação geral e outra técnica, além de duas unidades de âmbito tecnológico, como podemos ver:

- ✓ Formação geral – Português, Matemática, Língua Estrangeira, Ciências do Ambiente, Ciências Sociais e Formação Cívica;
- ✓ Formação Técnica, escolhida pelos alunos entre Electricidade e Electrónica, Construção Civil, Metalomecânica, Química, Administração, Serviços e Comércio, Artes Visuais e Comunicação e Animação Social.
- ✓ Unidades no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação. (ME/ GIASE, 2004, p.14)

As turmas são organizadas seguindo os parâmetros do 2.º ciclo, com uma carga letiva semanal entre 34 a 35 horas. Ao término do 3.º ciclo, os alunos recebem um certificado de conclusão do ensino de nove anos. Contudo, os alunos que se encontrarem em vias de não conseguir concluir a escolaridade obrigatória de 9 anos com sucesso, ou na perspectiva de abandono escolar, poderão ser encaminhados para a frequência de cursos alternativos ao ensino regular, a exemplo dos oferecidos a partir do 2.º ciclo de ensino, como:

- ✓ PCA - Percursos Curriculares Alternativos – Adaptações do currículo nacional para permitir aprendizagens mínimas que certifiquem a frequência do ensino obrigatório.
- ✓ CEF - Curso de Educação e Formação, a partir dos 14 anos de idade – Cursos que permitem formação profissional mínima numa dada área de atividade laboral.

Quanto ao sistema de avaliação do Ensino Básico, os alunos são avaliados segundo a lógica de ciclo. No 1.º ciclo, são avaliados de forma qualitativa, sendo que, no 1.º ano, o aluno não pode ficar retido. Nos outros anos, a retenção é aceite quando o aluno se encontrar muito longe de atingir as competências mínimas definidas para o ciclo de ensino. Os alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos realizam exames nacionais, sendo que,

no 9º ano, os exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática têm uma função de avaliação e de certificação.

Os estudantes economicamente carenciados são apoiados, em termos financeiros, pelos serviços de Ação Social Escolar, através dos quais têm direito a uma refeição diária gratuita, ou subsidiada a 50%, no refeitório da escola e material escolar também gratuito, ou subsidiado a 50% (Eurydice, 2006).

Quanto ao **Ensino Secundário**, este tem a duração de três anos, compreende os 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, sendo orientado para prosseguir os estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho. Tem como objetivo, “assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa” (Lei nº 46/86 , Art. 9º, alínea a).

As organizações curriculares são sistematizadas para o prosseguimento no Ensino Superior ou para o ingresso no mundo do trabalho, estando, porém, a sua sistematização dependente dos cursos. No que concerne ao ensino secundário regular, existem quatro tipos básicos de ofertas formativas: Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos, Cursos Artísticos Especializados e Cursos Profissionais (MEC, 2004).

Ao concluir o Ensino Secundário regular, os alunos ganham uma certificação. Os provenientes dos cursos profissionalizantes recebem uma certificação de qualificação profissional de Nível 3, que poderá ser expandida para o nível 4 com um Certificado de Aptidão Profissional (CAP), emitido pelo Sistema Nacional de Certificação Profissional, caso os alunos participem nos cursos de especialização tecnológica pós-secundário, que lhes permite uma formação técnica altamente qualificada (MEC, 2007).

O sistema de avaliação do Ensino Secundário difere do Ensino Básico, pois a atenção centra-se em disciplinas (nas quais o aluno pode ficar retido se não alcançar os requisitos básicos das mesmas). Segundo Alarcão (1997), no ensino secundário:

Continua a ser essencial o desenvolvimento de capacidades e valores e continua a ser essencial a função formativa da escola. Por isso, é natural que se encarem com apreensão as iniciativas que tendem a fazer do ensino secundário um ciclo eminentemente elitista, centrado na transmissão de conhecimentos e meramente orientado para a preparação dos alunos para as provas de admissão às instituições de ensino superior. Isso não significa, porém, que não seja também motivo de grande preocupação a qualidade da formação dos alunos (tanto em conhecimentos como em capacidades, atitudes e valores) que, nos últimos anos, têm entrado no ensino superior. (p. 7)

Os caminhos da educação portuguesa, bem como os dos países que fazem parte deste bloco económico europeu, são direcionados pela União Europeia que, no Conselho Europeu realizado no ano 2000 em Lisboa, definiu os princípios orientadores para as políticas educacionais:

- A adequação das políticas educativas às necessidades de cada indivíduo.
- A promoção da educação para os valores.
- A valorização da atividade docente.
- A promoção de uma cultura de avaliação.
- O empenho na abertura ao mundo.
- O equilíbrio entre as responsabilidades do Estado e da sociedade civil.
- O reforço da identidade nacional, incentivando o orgulho na nossa história, na nossa língua e na nossa cultura. (ME, 2004, p. 5)

Portugal, visando atender a tais orientações, efetivou ações visando melhorar a qualidade da educação e combater o insucesso escolar. Os reflexos dessas ações podem ser consultados através das avaliações nacionais e internacionais, como a última edição do *Programme for International Student Assessment* (PISA) de 2009, na qual os alunos portugueses conseguiram desempenhos equivalentes à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), já que nas anteriores edições do programa sempre tinham estado abaixo da média (OCDE, 2010). Esses dados são reflexo das medidas adotadas pelo Governo, no intuito de promover o sucesso escolar, como podemos observar no Quadro 5 abaixo.

Quadro 5 - Principais medidas desenvolvidas em Portugal para a promoção do sucesso escolar

Medidas	Objetivos
APA - Apoio Pedagógico Acrescido	Aumento da carga horária semanal nas disciplinas com insucesso.
Necessidades Educativas Especiais	Permite aos alunos aceder a um conjunto de medidas especiais de ensino, adaptadas às suas necessidades, por vezes com a intervenção de um docente especializado na área do ensino especial.
Serviços Especializados de Apoio Educativo – 1997	Articulam serviços de psicologia com o ensino especial e os Conselhos de Turma com alunos com dificuldades.
CEF – Curso de Educação e Formação	Permite que alunos com 15 anos de idade frequentem um curso de carácter profissionalizante para conclusão da escolaridade obrigatória.
Despacho Normativo 50/9 de Novembro de 2005	Obriga à apresentação de um plano de acompanhamento e de recuperação dos alunos em risco de retenção.
PCA – Percurso Curricular Alternativo – 2006	Formação alternativa ao ensino regular, para alunos em risco continuado de retenção e de abandono escolar.
Despacho Normativo 7, de 6 Fevereiro de 2006	Promove a aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna, junto de alunos provenientes de famílias migrantes.
TEIP – Programa de territorialização de políticas educativas de intervenção prioritária – 2006	Intervêm em escolas onde é grande o número de alunos com educação especial, de grande multiculturalidade e em zonas de graves carências sociais, económicas e culturais.
Despacho Normativo 18/2006	Introduz os exames de equivalência à frequência nos anos terminais de 2.º e de 3.º ciclo, a nível de escola, com vista a uma certificação de conclusão de curso, destinada a alunos com 15 anos.
Plano Nacional de Leitura	Pretende elevar o nível de literacia dos alunos.
Programa Escolhas	Para alunos com mais de 12 anos, em risco de abandono escolar, destinado a minorias étnicas e filhos de imigrantes.
Programas de Formação de Professores	Aumentar as capacidades científicas e didáticas dos docentes em Língua Portuguesa e Matemática, nos vários níveis de ensino.
Plano de Ação da Matemática	Melhorar as aprendizagens dos alunos do 2.º e 3.º ciclos em Matemática.
Programa Mais Sucesso Escolar - PMSE – 2009	Introduzir, nas escolas candidatas, práticas organizacionais que promovam o combate ao insucesso escolar.

Apesar desses avanços, a educação em Portugal ainda apresenta dados preocupantes (insucesso escolar e abandono) que estão aquém dos padrões estabelecidos pela União Europeia, dados estes que podem também ser constatados nas avaliações internacionais. No próprio PISA 2009, os alunos portugueses obtiveram taxas de retenção acima dos 20%, quando a média dos 27 países da UE se situou nos 7,7% para o 1.º ciclo e nos 10,4% para o 2.º e o 3.º ciclos (Eurydice, 2011), evidenciando a necessidade de maior atenção ao Ensino Básico.

2.3.2. Sistema Educativo brasileiro: organização da Educação Básica.

O governo brasileiro, assim como o português, tem viabilizado ações para melhorar a qualidade da educação, a qual carrega marcas de um sistema dual, ou seja, a educação dos senhores *versus* a educação dos escravos, a educação dos ricos *versus* a

educação dos pobres. Romper com essa dicotomia tem sido um desafio para os governos que consideram a educação como prioridade. Pressionados pela sociedade civil, os governos têm, com efeito, fomentado políticas educativas no sentido de universalizar o acesso à escola e assegurar um currículo que considere as aspirações das camadas populares. A crescente universalização do acesso à educação não tem sido, no entanto, acompanhada pela qualidade do ensino, sobretudo dos setores historicamente vulneráveis (negros, pobres, índios), como podemos comprovar através da trajetória da educação brasileira (Saviani, 2008).

O primeiro sistema sustentado de ensino do Brasil foi implantado pelos Jesuítas que, além de propagarem a fé cristã, trouxeram também os seus métodos pedagógicos. Já então este ensino era marcado pela dualidade, pois existia uma educação para os índios e outra para os filhos dos colonos. Foi um modelo de educação que perdurou 210 anos (1549 a 1759) e, contudo, ao ser encerrado com a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal, não havia uma estrutura de ensino que substituísse o vigente. Tal descaso pela questão educacional foi minimizado com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. Deu-se então a implantação de um novo sistema educacional, porém com importância secundária e elitista, fato este que se repercutiu ao longo da História, mesmo com a independência do Brasil, em 1822 (Saviani, 2008).

A luta por uma educação democrática que incluísse todos passou a ser intensificada a partir da redemocratização do país, na década de 90 do século XX, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei nº. 9394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estes documentos consolidaram a escolaridade gratuita e obrigatória dos 7 aos 14 anos de idade. Cabe esclarecer que o termo “obrigatório” já era mencionado, em nível oficial, na Constituição de 1934, não deixando, contudo, clara a faixa etária a ser contemplada. Essa definição só foi explicitada na Constituição de 1967, que a clarificou de fato (Cury, 2006).

A LDBEN prevê a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental nas escolas públicas, sendo que, a partir de 2006, este ensino passou a ser obrigatório dos 6 aos 14 anos, como podemos observar no Quadro 6 abaixo, o qual esquematiza a organização do sistema educacional brasileiro atual.

Quadro 6: Organização do Sistema Educacional brasileiro

Níveis	Etapas de Ensino	Faixa etária	Gratuidade
Educação Básica	Educação Infantil	0 a 5 anos	Gratuito
	Ensino Fundamental	6 a 14 anos	Gratuito e obrigatório
	Ensino Médio	15 a 17 anos	Gratuito
Educação Superior	Após a conclusão da Ed. Básica.	–	Gratuito

O sistema educacional brasileiro divide-se, assim, em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior, sendo o primeiro responsável por assegurar uma formação voltada para o exercício da cidadania, bem como oferecer condições para o aluno progredir para o mundo do trabalho ou para os estudos posteriores. Tem como primeira etapa a **educação infantil**, que ganhou relevância em 2001, com o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual o seu papel foi ampliado, saindo da condição de assistência social à criança e assumindo o lugar educacional, sendo os municípios os responsáveis legais pela sua implementação. Entretanto, alguns municípios ainda não conseguem atender ao que prescreve a legislação, principalmente em relação à expansão da oferta de vagas nos estabelecimentos de ensino, o que faz com que várias crianças fiquem fora da escola nessa etapa da educação.

Essa etapa educativa tem como documento norteador o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), no qual são descritas as dimensões que devem ser trabalhadas, a exemplo: as afetivas, as emocionais, as sociais e as cognitivas, devendo contribuir para o desenvolvimento integral da criança, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A avaliação aplicada nesta etapa de ensino não tem objetivo de promoção, nem mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 1998).

O **Ensino Fundamental** é a segunda etapa da Educação Básica, tendo como característica ser obrigatório e gratuito em escolas públicas. A partir de 2006 passou a ter a duração de 9 anos (dos 6 aos 14 anos), pois até então era de 8 anos (dos 7 aos 14 anos). A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos era uma discussão antiga no campo educacional e a sua efetivação veio atender ao que já prescrevia o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei Federal 10.172/2001) (Brasil, 2006). Este foi regulamentado pela Lei nº 11.274/2006, que alterou a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), a qual visa assegurar a toda a criança um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com maior qualidade.

O Ministério da Educação propõe que jogos, danças, contos e brincadeiras espontâneas sejam usados como instrumentos pedagógicos, respeitando-se o desenvolvimento cognitivo da criança. Também dá orientações no sentido de que os alunos do 1.º ano não sejam retidos, respeitando-se o tempo de aprendizagem, ou seja, as suas singularidades (Brasil, 2006). Esta preocupação com os alunos do 1.º ano visa garantir que as vivências adquiridas na educação infantil e no seio familiar não sejam menosprezadas, mas que possam servir de base para as novas aprendizagens.

De salientar que a Lei demarcou o ano de 2010 como o último prazo para que os 26 Estados, os 5.565 Municípios e o Distrito Federal efetivassem as mudanças necessárias no que concerne às questões de estrutura física, materiais e profissionais (IBGE, 2012) implicadas na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de escolaridade. Essas solicitações visam garantir que o Ensino Fundamental seja repensado em todas suas dimensões e não seja apenas a extensão de mais um ano. Este está organizado em anos iniciais e anos finais, como podemos visualizar no Quadro 7 que se segue:

Quadro 7 - Organização do Ensino Fundamental de nove anos

Etapas de Ensino		Faixa etária	Duração
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	6 a 10 anos	5 anos
	Anos Finais	11 a 14 anos	4 anos

A organização do Ensino Fundamental pode ser feita também, em ciclo, ano, ou série, uma vez que a Lei n.º 9394/96 possibilita esta flexibilidade, como podemos comprovar pela redação do artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos, não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Essa sugestão da legislação é reafirmada no Parecer n.º 7/2007 do CNE/CEB, que sugere que o Ensino Fundamental seja organizado em ciclos pedagógicos. Já o

Parecer n.º 4 de 2008 do CNE/CEB estipula que “o antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância” (Brasil, 2008, p.2).

Esse direcionamento também é mencionado pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (Resolução n.º 7, de 14 de Dezembro de 2010), concebendo os ciclos como uma possibilidade de organização do Ensino Fundamental (Brasil, 2010). Tal flexibilidade possibilita que os sistemas de ensino organizem o Ensino Fundamental de acordo com as suas peculiaridades, como podemos observar no Quadro 8 abaixo:

➤ **Distrito Federal- Brasília**

Quadro 8 - Organização do Ensino Fundamental de Brasília

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
BIA								
1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano

No Distrito Federal, os três primeiros anos do Ensino Fundamental estão organizados em um Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e os demais anos em regime seriado (do 4.º ao 9.º ano). Quanto ao processo de avaliação, nos três primeiros anos, baseia-se nos registros das atividades escolares, sendo a retenção só permitida no 3.º ano, à exceção daqueles que não alcançaram os 75% de frequência determinados pela LDBEN. Quanto aos alunos do 4.º ao 9.º anos, são avaliados através de classificações de 0 a 10, sendo a retenção permitida, caso obtenha média anual ou semestral inferior a 5,0 (cinco) em cada componente curricular.

➤ **Macapá- Amapá**

No Município de Macapá, que é a cidade em que, no Brasil, se centra este estudo, o Ensino Fundamental de 9 anos foi efetivado nas escolas em 2008, amparado pela Resolução 07/2007 do Conselho Municipal de Educação de Macapá – CMEM. Está dividido em ciclos e anos, conforme descrito no Quadro 9 que se apresenta.

Quadro 9 - Organização do Ensino Fundamental de nove anos no Município de Macapá

Etapas de Ensino	Organização dos Ciclos	Descrição	Denominação	Faixa Etária
Anos Iniciais	I ciclo	1.º, 2.º e 3.º anos	Alfabetização e letramento	6, 7 e 8 anos
	II ciclo	4.º e 5.º anos	Complementar	9 e 10 anos
Anos Finais	-	6.º ano	-	11 anos
		7.º ano	-	12 anos
		8.º ano	-	13 anos
		9.º ano	-	14 anos

Os anos iniciais estão organizados em dois ciclos. O 1.º Ciclo corresponde a três anos de escolaridade e é destinado ao processo de alfabetização e letramento. O 2.º ciclo corresponde a dois anos e visa o aprimoramento do processo da leitura e da escrita, dos cálculos matemáticos, bem como dos estudos das ciências da natureza. Quanto ao processo de avaliação, o ciclo trabalha com a aprovação automática, sendo que o aluno só pode ficar retido nos anos finais do ciclo, ou seja, nos 3.º e 5.º anos.

Os anos finais correspondem a quatro anos de escolaridade e destinam-se a trabalhar a construção dos conhecimentos nas diferentes áreas do saber. A avaliação está organizada em regime anual, mas o aluno, para obter aprovação, precisa de alcançar um mínimo de cinquenta por cento dos pontos obtidos nos bimestres e a frequência mínima de setenta e cinco da carga horária anual, em conformidade com a LDBEN n.º 9.394/96. O aluno que não obtiver esse resultado no final do ano letivo poderá ficar retido.

Apesar dessas diferenças organizacionais, o calendário escolar do Ensino Fundamental atende às mesmas prerrogativas do Art. 22 da LDBEN, ou seja, possui uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos (excluído período de exames finais) e compreende um total de quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula (Brasil, 1996).

As componentes curriculares do Ensino Fundamental estão divididas da seguinte maneira:

- Base Comum para toda federação: português, matemática, ciências, geografia, história, ensino religioso, educação física e artes.

- Base diversificada que visa atender às peculiaridades regionais, bem como às das escolas, uma vez que as singularidades dos estados brasileiros impõem tratamentos diferenciados.

Os documentos orientadores do Ensino Fundamental sinalizam que as turmas escolares devem ser organizadas levando em consideração um número reduzido de alunos. Partindo desse indicativo, alguns estados e municípios mencionam em suas legislações o quantitativo de 25 alunos, por turma, para os anos iniciais (1.º ao 5.º ano) e de 35 alunos para anos finais (6.º ao 9.º ano). No entanto, nem todos os municípios compartilham dessa visão, motivo pelo qual o número de alunos, nos anos iniciais, chega aproximadamente a 35 alunos e nas séries finais a 40 alunos. Tal facto, segundo os discursos dos professores, interfere negativamente na aprendizagem (Gazeta do Povo, 2011).

As avaliações nacionais fazem parte deste nível de ensino, a exemplo da Provinha Brasil aplicada aos alunos do 2.º ano, e da Prova Brasil realizada pelos alunos do 5.º e do 9.º anos. São provas sem implicação na progressão dos alunos e visam um diagnóstico das aprendizagens e subsidiar as políticas educacionais. Dados das últimas avaliações demonstram que os alunos do 5.º ano ainda têm dificuldades na leitura, interpretação de textos e questões de lógica/matemática. Tais problemas estão associados, entre outras questões, à falta de estruturas físicas das escolas, à ausência de materiais didáticos, questões salariais e à formação docente.

A última etapa da Educação Básica é o **Ensino Médio**, antigo 2.º Grau, com a duração de 3 ou 4 anos, dependendo do curso. Seus objetivos visam consolidar os conhecimentos do Ensino Fundamental e preparar para o mercado de trabalho, bem como para o ingresso no ensino superior.

O currículo escolar do Ensino Médio, assim como o do Ensino Fundamental, é constituído por uma Base comum – linguagem, código e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias – e Base Diversificada: língua estrangeira moderna.

Assim como o Ensino Fundamental, tem 200 dias letivos de trabalho. Apresenta, porém, dados muito preocupantes, principalmente em relação às taxas de repetências (média de 13,1%) e de abandono escolar (média de 9,6%), segundo os

dados do censo de 2011 (INEP, 2011). Tal quadro tem impulsionado o governo a fazer reformulações no currículo do Ensino Médio, que seguirá o modelo adotado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com quatro grandes áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática. Essas e outras ações visam tornar o Ensino Médio adequado às necessidades dos alunos bem como do mercado.

Além dos níveis de ensino da Educação Básica e de Ensino Superior, o sistema educacional brasileiro é constituído por modalidades, a exemplo: educação especial, educação indígena, educação profissional e tecnológica, educação à distância, educação ambiental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta última é destinada às pessoas que não tiveram oportunidades de concluir os estudos na idade prevista (Brasil, 2000).

O sistema educacional brasileiro apresenta três esferas: Sistema Federal de Ensino, Sistema Estadual de Ensino e Sistema Municipal de Ensino. Cada sistema é composto por órgãos (Secretaria e Conselho) e Instituições de Ensino, que podem ser públicas ou privadas. As escolas públicas são mantidas com recursos oriundos do Orçamento: da União, do Estado e dos Municípios, cabendo à União aplicar, anualmente, nunca menos de dezoito por cento da sua arrecadação. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem aplicar, no desenvolvimento de ensino público, vinte e cinco por cento (Brasil, 1998a).

O Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura, é uma instância de coordenação das políticas educacionais, que necessitam atuar de forma articulada com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Entretanto, cada sistema de ensino tem autonomia para elaborar as suas políticas educativas com vista a melhorar a qualidade da educação que, nos últimos anos, tem apresentado índices desfavoráveis, a exemplo do desempenho de crianças e jovens brasileiros apresentados nas últimas avaliações nacionais (SAEB e ENEM) e internacionais (ex. PISA, 2009).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que desde 1990 tem acompanhado a qualidade das escolas públicas e privadas do país, a taxa de repetência no Ensino Fundamental público é de 10,6% e no Ensino Médio público é de 13%. De acordo com o censo escolar de 2011, 4% dos alunos que frequentam o Ensino Fundamental já ultrapassou a idade estipulada (6 aos 14 anos), no entanto esse quadro já foi mais grave, tendo chegado a 20% no ano

de 2000. Porém, não deixa de ser preocupante para um país em pleno desenvolvimento (INEP, 2012).

Estes dados colocam o Brasil em condição de desvantagem em relação aos demais países, facto reforçado no PISA 2009, no qual o Brasil ficou em 53.º lugar entre os 65 países avaliados. Este resultado, apesar de alguns avanços alcançados nos últimos anos, evidencia a necessidade de se reverem algumas políticas educativas, que estão intrinsicamente ligadas a questões económicas e sociais de um país que convive com desigualdades regionais muito acentuadas e que interferem no rendimento escolar.

Superar essa situação tem sido meta de alguns governos, que compreendem que tais questões encontram-se ligadas às questões estruturais, oriundas das desigualdades políticas, económicas e sociais vivenciadas pela sociedade brasileira, e que contribuem para o fracasso escolar, principalmente em algumas regiões (nordeste e norte) que apresentam baixo índice de qualidade de vida (Saviani, 2011).

Visando romper com essas desigualdades e consolidar uma educação de qualidade para todos, o Ministério da Educação vem, nos últimos anos, desenvolvendo programas com a perspectiva de melhorar a qualidade da Educação Básica, em especial do Ensino Fundamental, como podemos visualizar no Quadro 10:

Quadro 10 - Principais medidas implementadas no Brasil para a promoção do sucesso escolar

Medidas	Objetivos
Programa Nacional de Alimentação Escolar	Garantir a transferência de recursos financeiros para a alimentação escolar dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, inclusive das escolas indígenas, matriculados em escolas públicas e filantrópicas.
Programas Nacionais de Transporte Escolar	Ajudar os alunos residentes nas áreas rurais na deslocação para escolas no meio urbano.
Programa Nacional do Livro Didático	Atribuir, aos estudantes das escolas públicas, material didático gratuito.
Pró-Letramento	Fomentar ações de atualização de professores com ênfase em procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita e matemática, habilidades que tendem a incidir fortemente sobre as demais aprendizagens dos alunos.
Programa Mais Educação	Contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos com defasagem na idade/série, por meio da ampliação do tempo de permanência em escola pública, mediante oferta de Educação Básica em tempo integral. Esse programa atende as escolas que apresentam notas baixas nas avaliações nacionais.
TV Escola	Canal de TV via satélite que apresenta programas educativos aos professores, estudantes do Ensino Fundamental e Médio e às comunidades escolares. Funciona ininterruptamente por 14 horas diárias, e serve, ainda, à formação continuada dos docentes e como apoio didático para o desenvolvimento pedagógico das aulas.
Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Promover a formação continuada de gestores e educadores das escolas públicas para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Programa Alfabetização na idade certa	Alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras.
---	--

Apesar dessas e de outras medidas, a educação brasileira ainda enfrenta problemas alarmantes. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012, demonstraram que 3,5 milhões de crianças e adolescentes entre os 4 e 17 anos estão fora da escola, sendo que, dos 5,5 milhões de alunos entre os 16 e 17 anos, 1,5 milhões ainda estão a cursar o Ensino Fundamental, etapa que deveria ter sido concluída com 14 anos.

Estes dados preocupantes foram reforçados com o resultado da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, denominada prova ABC, que avalia alunos do 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental, nos aspectos da leitura, escrita e matemática. Foram avaliadas 54 mil crianças, nas 27 unidades da federação e, de entre estas, apenas 44,5% dos alunos do 3.º ano apresentavam proficiência adequada em leitura, 30,1% em escrita e 33,3% em matemática (Maciel, 2013).

Este exame também demonstrou as desigualdades educacionais das regiões brasileiras, a exemplo da região Norte na qual apenas 27,3% dos alunos possuíam proficiência adequada em leitura, enquanto na região Sudeste este valor era de 56,5%. No Amapá, estado objeto deste estudo, apenas 22,8% dos alunos apresentavam essa proficiência. Em matemática, os dados da região Norte eram mais alarmantes, dado que apenas 16,1% dos inquiridos possuíam, proficiência adequada (Maciel, 2013). Esta avaliação evidencia bem o quanto ainda precisa ser feito para construir uma escola para todos no Brasil, em que as diferenças regionais não sejam um fator de segregação.

2.3.3. Sistemas educativos português e brasileiro: semelhanças e diferenças

Da análise comparativa entre os dois sistemas educativos, podemos concluir que estes apresentam trajetórias singulares, mas que permitem assinalar proximidades, a exemplo dos condicionalismos históricos que revelam as diferenças temporais na implementação da escolaridade obrigatória de 9 anos. Em Portugal, tal ocorreu há 25 anos e, no Brasil, há apenas 5, porém em ambos os sistemas a escolaridade inicia-se com seis anos de idade.

Outro fator que merece ser observado é a organização dos sistemas educativos dos dois países: o Ensino Básico português corresponde ao Ensino Fundamental do Brasil, como podemos deduzir do Quadro 11 que se segue:

Quadro 11: Comparação dos sistemas educativos português e brasileiro

Portugal		Brasil	
Níveis de Ensino	Anos de escolaridade	Níveis de Ensino	Anos de escolaridade
Pré-escolar	A partir de 3 anos	-	-
Educação escolar	-	Educação Básica	
-	-	Educação Infantil	5 anos
Ensino Básico	9 anos	Ensino Fundamental	9 anos
Ensino Secundário	3 anos	Ensino Médio	3 ou 4 anos
Ensino Superior	6 a 8 semestres.	Ensino Superior	Depende do curso

A nível do 1.º ciclo do Ensino Básico, o sistema de ensino de Portugal tem 180 dias letivos que são trabalhados em tempo integral, e no qual um professor desempenha as suas funções em regime de monodocência com auxílio de outros profissionais, que desenvolvem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AER). O ano letivo tem início em Setembro e finda em Junho do ano seguinte, sendo as férias escolares distribuídas em quatro períodos: Natal, Carnaval, Páscoa e de Verão.

No Brasil, os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental também exercem em regime de monodocência. A Lei nº 9394/96 determina 200 dias letivos efetivos em sala de aula. Para completar essa determinação, alguns estados utilizam os sábados, a exemplo do Amapá. Neste estado, os alunos estudam apenas durante um turno (manhã ou tarde), sendo que aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem retornam no outro turno de aula, para usufruírem de programas de reforço escolar. O ano letivo, normalmente, inicia-se em Fevereiro e termina em Dezembro, sendo que o período de férias escolares, em alguns estados, acontece em Julho e Janeiro, a exemplo do Amapá.

O número de alunos por turma em Portugal e no Brasil é encarado de modo diferente. No caso português, encontra-se estipulado na legislação, que define um máximo de 28 alunos. No Brasil, a legislação não menciona o quantitativo de alunos e

deixa a cargo dos Estados e Municípios essa definição, a ocasionar problemas com o excesso de quantitativo de alunos por turma.

Quanto à organização dos anos, a estruturação do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil apresenta algumas diferenças, como indica o Quadro 12 abaixo.

Quadro 12 - Organização do Ensino Básico (Portugal) e do Ensino Fundamental (Macapá-Brasil)

Portugal		Brasil- Macapá	
Ensino Básico		Ensino Fundamental	
1.º Ciclo	1.º ao 4.º ano	1.º ciclo	1.º ao 3.º ano
2.º Ciclo	5.º ao 6.º ano	2.º ciclo	4.º ao 5.º ano
3.º Ciclo	7.º ao 9.º ano	Anos Finais	6.º ao 9.º ano

O 1.º ciclo de Portugal é constituído por quatro anos e em Macapá-Brasil por três anos. Em ambos os países, o 2.º ciclo desenvolve-se em dois anos, mas com séries diferentes. Já o 3.º ciclo em Portugal é formado de três anos e em Macapá de quatro, sendo que a denominação “ciclo” não é utilizada.

Quanto à exigência para lecionar no 1.º ciclo: em Portugal, exige-se atualmente o mestrado, conforme determinam as reformas introduzidas pelo Processo de Bolonha. Já no Brasil, a exigência mínima para a docência na educação infantil e nos quatros primeiros anos do ensino fundamental é a Licenciatura em Pedagogia, adquirida em instituições de nível superior. Visualizemos como é concebida a formação continua dos professores deste segmento nos tópicos a seguir.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL E NO BRASIL

RESUMO

O presente capítulo, intitulado “**A formação contínua de professores em Portugal e no Brasil**”, aborda, em primeiro lugar, a **Formação contínua de professores: concepções e modelos**, na qual a formação é concebida como um espaço de atualização profissional em que o professor constrói e reconstrói a sua profissionalidade por meio da partilha de experiências. Em seguida, apresentamos os modelos e os princípios da formação contínua mencionados por Nóvoa (1991a) e Leite (2007). Num segundo momento, abordamos as “**Políticas e programas de formação contínua de professores em Portugal**”, com ênfase na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e no Decreto-Lei 249/92, que versa sobre o Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores. Encerra-se o tópico abordando alguns programas destinados aos professores do Ensino Básico, como Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM), Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (PFEEC) para Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico e Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). No tópico “**As políticas e programas de formação contínua de professores no Brasil**”, reportamo-nos às concepções de formação contínua tratadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que direcionam os caminhos desta formação no Brasil. Finalizamos o capítulo mencionando alguns programas destinados aos professores do Ensino Fundamental, entre eles o Programa de Formação Contínua de Professores para Educação Especial, o Programa de Formação para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Programa Pró-Letramento e o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO).

3.1. Formação contínua de Professores: concepções e modelos.

Vivemos em um período de grandes avanços tecnológicos e científicos que impulsionam o repensar de valores e de paradigmas, principalmente no campo educacional, considerado a base de sustentação de uma sociedade. Segundo Delors *et al* (2010, p. 77), a educação tem que “fornecer, de algum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. Para tanto, é fundamental que a escola dê aos alunos oportunidades e condições para lidarem com o contexto social vigente.

Para os mesmos autores, “hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes apesar de a educação inicial dos jovens tender a prolongar-se” (p.89). Daí a importância da educação, em especial no que se refere à formação de professores, assumir novos desafios no campo conceitual e prático que possibilitem orientar a aprendizagem dos alunos com vista às necessidades da sociedade (UNESCO, 2013)

Nóvoa (1992, p.26), por sua vez, considera a formação de professores como uma das áreas mais sensíveis do campo educacional, pois não se trata de apenas formar um profissional, mas antes da construção de uma profissão. Nesta perspectiva, a formação, em especial a contínua, não pode ser concebida como o acúmulo de conhecimentos, de cursos ou de técnicas, mas como um espaço de reflexão crítica “sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Como muito bem explicita Freire (1997),

ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar*, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (p.25)

Partindo desse entendimento, a profissão docente, hoje em dia, extrapola as questões de sala de aula, envolvendo o compromisso político e social com a educação e adentrando as questões da ética e da moral (Imbernón, 2001). Segundo Day (2005), a

construção dos conhecimentos da profissão docente decorre de uma tomada de decisão em conjunto e não isolada, visto que implica uma base de conhecimento técnico, um compromisso ético com os alunos e autonomia profissional, condições que devem ser contempladas pela formação inicial e pela formação contínua.

Daí a importância de a formação contínua ser consolidada a partir das necessidades dos docentes, em que seus saberes não se resumam meramente às questões técnicas, mas antes possam alcançar as vivências docentes. Nesse sentido, “para garantir que todas as crianças aprendam, os professores também devem ser apoiados por um currículo adequado e por um sistema de avaliação que atente, de forma especial, às suas necessidades” (UNESCO, 2013, p.30).

Como acentua Sacristán (1991), a formação contínua “deve [desse modo] pôr em causa as bases da profissionalidade, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas. A mudança na profissionalidade não é apenas do foro individual, remetendo para as decisões colectivas” (p.76). Depreende-se, pois, que o aperfeiçoamento das competências dos professores deve abranger tanto o campo pessoal como o profissional.

Nesta linha de entendimento, Esteves e Rodrigues (1993, p. 98) consideram a formação contínua numa perspectiva de coletividade e de trabalho em equipa, proporcionando “meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais cujo trabalho implica a relação com o outro”.

Para Rodrigues (1999, p.20), a formação contínua de um professor é, assim, um conjunto de atividades “realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as situações de trabalho, que visam não só dotar o professor de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores adequados ao exercício das tarefas profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação”, mas também possibilitar a partilha de experiências que potenciem a sua autonomia profissional.

Cabe destacar que, neste estudo, a opção pelo termo *formação contínua* ou *continuada* se ancora nas concepções propagadas por Sacristán (1991) e Rodrigues (1999), autores que consideram a formação contínua como um espaço de reflexão sobre a prática, que adentra o campo das habilidades, das atitudes e dos valores, permitindo ao professor construir novos conhecimentos que subsidiam a sua profissionalidade.

Nesta perspectiva, compartilhamos também a percepção de Day (2001), que entende a formação contínua como um “acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola” (p.203). Este enunciado ajuda-nos a esclarecer que a designação “formação contínua” é utilizada por estar relacionada com as ações desenvolvidas dentro de contextos formais e que atendem às necessidades dos professores.

Ampliando essa justificativa da referida nomenclatura, recorreremos a Veiga Simão (2007) para reafirmar que a formação contínua é um espaço de reflexão sobre a prática, indutor de mudanças pessoais e profissionais.

Esta percepção da formação contínua como espaço de reflexão em que o professor é protagonista da ação nem sempre foi assim entendida no campo educacional. Na verdade, como esclarece Pereira (2006), nas décadas de 1960 e de 1970, as ações de formação contínua tinham caráter pontual, com o professor a ser entendido como “objeto” a necessitar de reciclagem. Para a autora, tal percepção tornou-se obsoleta com o passar dos anos, pois a formação era oferecida esporadicamente e não atendia às necessidades dos professores em si, mas mais às necessidades do próprio sistema educativo.

Esta percepção de formação contínua, decorrente das mudanças sociais e educacionais, impulsionou a reconfiguração do seu papel, sendo que a partir da década de 1970 passou a ser denominada de “educação permanente”, termo explícito no documento orientador da UNESCO em que se dissertava sobre escolarização *versus* mundo do trabalho no século XX. O *movimento da educação permanente* visou responder aos anseios daqueles que não estavam satisfeitos com os direcionamentos da educação, que assumia a configuração de uma educação bancária e pouco contribuía para a emancipação dos educandos.

A educação permanente alicerçava os seus preceitos na valorização pessoal e profissional do professor, adquirida nos vários tipos de formação, formal e/ou informal, inicial e/ou contínua, e ao longo da vida (Avalós, 2007).

Na década de 1990, a concepção de educação permanente, associada à formação contínua, foi perdendo espaço para a noção de “Aprendizagem ao longo da vida”, que representou, segundo Canário (2003, p. 195), “uma ruptura e não uma continuidade, em que a mudança fundamental reside na passagem do modelo da qualificação para o modelo da competência na formação”. Para aquele autor, qualificação e competência são conceitos distintos, pois “as qualificações adquirem-se por um processo cumulativo enquanto as competências só podem ser produzidas em contexto, a partir da experiência” (p.37), na qual os participantes são sujeitos da construção do seu conhecimento.

Outro conceito associado ao de formação contínua e que merece destaque nesta discussão é o de desenvolvimento profissional. Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 127), “uma análise da literatura que tem vindo recentemente a ser produzida neste domínio revela que, não obstante a profusão e diversidade terminológica existente, prevalece, pelo menos em teoria, uma visão global, integrada e permanente de formação”. Para os autores, apesar de os conceitos (Formação contínua e desenvolvimento profissional) serem usados como sinónimos, é importante destacar alguns pontos singulares: a *formação contínua* remete para as oportunidades formais de aprendizagem, que geralmente são fornecidas pelas entidades formadoras, com as suas devidas competências, enquanto o *desenvolvimento profissional* é algo mais abrangente, pois agrega uma quantidade maior de atividades direcionadas para “melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão” (Imbernón, 2002, p. 19)

Segundo Ponte (1995), a formação contínua e o desenvolvimento profissional não são conceitos equivalentes, pois a formação contínua se baseia no modelo escolar, enquanto uma formação ancorada no preceito de desenvolvimento profissional pode ser desenvolvida em múltiplos contextos formais e não formais. Entretanto, o autor acrescenta que, apesar de a formação contínua estar relacionada com as questões mais formais, não se resume ao desenrolar de cursos de curta e/ou longa duração, nos quais o professor é figurado como carente de informações, mas numa perspectiva de protagonista da sua formação e em que as ações contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Para Pereira (2006), as diferentes designações terminológicas para a formação contínua refletem a maneira como o papel do professor é concebido dentro do contexto escolar, seja como mero reproduzidor de conhecimentos ou como um sujeito ativo que contribui para as transformações sociais. Corroborando essa análise, Gatti, Barreto e André (2011) enfatizam que, no Brasil, a nomenclatura “formação contínua ou continuada” encontra-se mais “associada aos discursos académicos que aos documentos oficiais, onde ainda prevalece a concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos” (p.198).

Matos (1999) associa as denominações assumidas pela formação contínua ao sistema produtivo vivenciado, que direciona os caminhos dos programas de formação, como esclarece em seu discurso:

A lógica da formação passa a ser comandada pela dinâmica da oferta, pelo que tanto as instituições de formação, como os programas, como até as políticas educativas e os seus centros decisores são forçados a reequacionar os seus planos de intervenção no campo educativo de acordo com as novas realidades do mercado. (p. 249)

Para Estrela (2006, p.43), o discurso da formação contínua está associado à “mundialização das políticas educativas impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO”, que têm demonstrado preocupação com esse ramo da formação, em especial nos países considerados desenvolvidos. Day (2005) acrescenta que, apesar das influências do mercado no direcionamento das políticas educacionais, as instituições de formação contínua possuem flexibilidade e fluidez para conduzirem os seus programas, instituindo o professor como protagonista das ações. Para tanto, a “formação contínua deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não se limitem às «formações formais», mas que procurem investir do ponto de vista educativo nas situações escolares” (Nóvoa, 2001, p.29).

Nesta mesma linha, Silva e Almeida (2010) concebem a formação contínua como um momento de partilha entre os professores que favorece “o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola” (p.17).

Nóvoa (1991), por seu lado, defende que a formação contínua deve ser baseada na investigação e na reflexão, propondo dois modelos de formação: **os estruturantes** “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica”; e **os construtivistas**, “que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (p.21). Considera o último mais apropriado para as necessidades dos docentes, por contemplar as suas vivências.

O autor apresenta ainda cinco princípios que os programas de formação contínua precisam considerar: a) nutrir-se de perspectivas inovadoras; b) valorizar as atividades de autoformação e de formação mútua; c) ancorar seus preceitos numa reflexão na prática e sobre a prática; d) incentivar a participação de todos os professores em programas e em redes de colaboração; e) aproveitar as experiências inovadoras e as redes de trabalho existentes nos sistemas.

Neste mesma linha de entendimento, Leite (2007), apoiado em Eraut (1985), apresenta quatro modelos de formação contínua:

- Paradigma da compensação e da deficiência – A formação contínua é concebida como atenuadora da formação inicial, a qual, por sua vez, é considerada incompleta ou desatualizada.
- Paradigma da mudança – Parte do pressuposto de que o sistema educativo passa por mudanças, cabendo assim à formação contínua a preparação para estas mudanças.
- Paradigma do desenvolvimento – Concebe a formação contínua como um processo de educação permanente, como parte sequente da formação inicial, sendo assim essencial para o desenvolvimento profissional.
- Paradigma da resolução de problemas – A formação contínua é percebida como atenuadora dos problemas escolares, uma vez que mostra os caminhos para a sua resolução.

Para Leite (2007), os dois primeiros paradigmas colocam a formação contínua como algo exterior aos professores, enquanto os dois últimos se centram nas suas necessidades decorrentes do contexto escolar, contribuindo para o seu desenvolvimento

profissional. Estrela e Estrela (2006), por seu turno, apresentam sete princípios que os programas de formação contínua necessitam acatar para o sucesso da formação, a saber:

- Princípio da autonomia – A formação contínua deve possibilitar ao professor o exercício da reflexão e da autonomia, principalmente em relação às questões oriundas da prática educativa.
- Princípio da realidade – Cabe à formação contínua trabalhar questões concernentes ao contexto dos professores, impulsionando-os a refletir sobre sua profissionalidade.
- Princípio da motivação – A formação, ao trabalhar numa perspectiva de desenvolvimento profissional, tem condições de visualizar as necessidades dos professores com vista à aquisição e aprofundamento das suas competências.
- Princípio da articulação dialética da teoria e da prática – A formação deve abordar a relação entre a teoria e a prática numa perspectiva dialética, por forma a possibilitar o avanço conceitual e prático.
- Princípio da participação e cooperação – Ressalta a importância dos trabalhos serem concebidos numa visão de grupo, onde a cooperação e as partilhas sejam integradas num projeto comum, podendo agregar novos projetos.
- Princípio do contrato aberto – Chama a atenção para a necessidade de se estabelecer, de forma clara, um contrato entre investigadores e formadores que possibilite regular as relações entre os membros do grupo de formação; para tanto, a avaliação e a regulação de cada intervenor devem ser definidas antecipadamente.
- Princípio do isomorfismo – Quando necessário, é importante fazer uma investigação sobre a formação contínua, no intuito de se perceber o que os professores desenvolvem e pensam da formação.

Uma vez apresentados alguns modelos e princípios que podem direcionar os caminhos dos programas de formação contínua, cabe aos programas optarem pelas concepções que sejam mais compatíveis com as necessidades dos professores,

ajudando-os na promoção das mudanças educacionais, como preconiza a UNESCO (2013):

Todos os professores necessitam de apoio contínuo, uma vez que comecem a ministrar aula, que os possibilite refletir sobre práticas de ensino, para motivá-los e ajudá-los a se adaptar às mudanças, tais como usar um novo currículo ou uma nova língua de instrução. A formação continuada também é uma maneira de fornecer novas ideias aos professores sobre como ajudar os alunos com mais dificuldades. (p.40)

No entender de Day (2005) seria importante que, no decorrer da sua carreira profissional, o professor participasse de várias iniciativas de formação contínua, no intuito de ajudá-lo a refletir sobre a sua profissionalidade, reafirmando seu compromisso pessoal e profissional, individual e coletivo com a educação. O autor considera, a esse respeito, que a formação pode acontecer na escola, bem como fora dela, por meio de parcerias com as universidades, Centro de Formação Profissional, Redes Temáticas e até grupos informais. Além desses ambientes, o professor pode igualmente aprender dentro da sua sala de aula, na interação com os seus alunos.

Como assinalam Gatti e Barreto (2009, p. 203), os programas de formação contínua têm sido direcionados para superar “a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional”. A título de exemplo, pode citar-se a investigação desenvolvida em Portugal por Santos (2013), que analisou como os professores fazem a transferência dos conhecimentos adquiridos na formação contínua para sala de aula. Os resultados demonstraram que a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como para melhorar sua prática, com reflexos na aprendizagem dos alunos.

Essa apreciação positiva sobre os programas de formação contínua não é, contudo, partilhada por alguns estudos brasileiros, que demonstram que a formação contínua ainda está presa ao paradigma da compensação, desconsiderando o contexto escolar, como esclarece Diniz-Pereira (2010):

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-

graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. (p.47)

Corroborando essa visão, Gatti (2009) acrescenta que os programas de formação contínua no Brasil encontram-se ainda distantes dos problemas escolares, evidenciando os professores dificuldade em aplicar em suas práticas os conhecimentos difundidos pelos programas.

Nesta mesma linha, Lehmkuhl (2011) desenvolveu uma investigação cujo objetivo era analisar a formação contínua em Educação Especial, promovida pela Fundação Catarinense de Educação Especial, no período de 2005 a 2009. Os resultados evidenciaram que os saberes difundidos pelos programas de formação encontram-se ainda presos a uma concepção tecnicista do ato de ensinar, na qual a vertente médico-pedagógica direciona os caminhos em torno da educação especial.

Cabe enfatizar que essa visão pouco produtiva da formação contínua não é exclusividade do Brasil, visto que, na Nova Zelândia, um dos países tido como detentor de um dos sistemas educativos com melhor qualidade de ensino em todo o mundo, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-2012 (PISA), essa perspectiva também é perceptível. Estudos conduzidos por Petrie e Mcgee (2012), na Nova Zelândia, demonstraram que os programas de desenvolvimento profissional têm ainda um impacto reduzido sobre a prática docente, consequência de inúmeros fatores, entre os quais as questões curriculares, que tornaram-se um ponto de referência nas mudanças efetivas no campo educacional, influenciando desenvolvimento profissional do professor.

Ainda de acordo com Petrie e Mcgee (2012), os professores das escolas primárias, estão mergulhados em inúmeros programas de formação contínua que são efetivados com vista a auxiliar o seu desenvolvimento em sala de aula. Porém, os resultados dos estudos demonstram uma situação ambígua: por um lado, os programas são projetados para ajudar os professores a proporcionar aos alunos um contexto relevante para a aprendizagem; e, por outro lado, esse contexto é negado aos professores enquanto alunos dos programas de formação.

Outra questão mencionada pelos mesmos autores refere-se às pressões impostas aos professores para participarem nos programas de formação, em virtude da procura de

curso. Tal imposição impossibilita, muitas das vezes, os professores de desenvolverem as suas próprias aprendizagens, necessárias para compreender a importância dos programas e a fiabilidade dos mesmos.

As percepções sobre formação contínua aqui apresentadas permitem-nos inferir que os programas devem ser baseados em modelos (construtivista, da mudança, do desenvolvimento e da resolução de problemas) que melhor retratem as necessidades dos professores, uma vez que estes modelos possibilitam ultrapassar a visão isolada e paliativa de ações com escasso contributo para se refletirem sobre a profissionalidade docente.

Em síntese, ouvir as necessidades dos professores, antes de os programas serem elaborados, parece-nos um bom caminho para que sejam superados os percalços de algumas ações que, por mais bem intencionadas que sejam, não conseguem ampliar a profissionalidade docente, tão pouco contribuir para a melhoria do ensino. É partindo desse entendimento que procuraremos compreender como são desenvolvidos os programas de formação contínua para o Ensino Básico português e para o Ensino Fundamental no Brasil.

3.2. Políticas e programas de formação contínua de professores em Portugal

Para perceber os discursos, os valores e as crenças que os professores portugueses possuem sobre os contributos da formação contínua para a sua profissionalidade, é necessário entender qual o significado dessa formação no contexto português. Para tanto, recorreremos às legislações, a fim de esclarecer os direcionamentos que foram e que são dados em torno desta formação.

Adotamos como ponto de partida a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº. 46/86), a qual, atualmente, norteia o sistema educativo português. Esta concebe a formação contínua como um espaço de atualização profissional, devendo ser “assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham” (Decreto- Lei nº 46/86).

Este entendimento da formação contínua impulsionou as escolas a assumirem responsabilidades com a formação contínua de seus professores, facto que perpassa pela

elaboração de planos de atividades, bem como pela mobilização de recursos conseguidos, “através de intercâmbios com escolas da sua área e da colaboração com entidades e instituições competentes” (Decreto-Lei 43/89). A LBSE veio possibilitar novas dimensões da formação contínua, a qual deixou de ser vista como mera complementação da formação inicial, para tornar-se sequência da mesma, com a finalidade de “promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de autoaprendizagem” (Art.3º- alínea b).

Esse modo de conceber a formação contínua encontra-se explicitado no Decreto Lei 139-A/90, que trata do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, ao evidenciar a formação contínua como uma modalidade que começa na formação inicial, sendo necessária para a profissionalização docente. Este documento reforçou a formação contínua como direito e dever dos educadores e professores, sendo destinada à atualização e ao aprofundamento dos conhecimentos e das “competências profissionais dos docentes, e ainda pelo apoio à autoformação, podendo também visar objetivos de conversão profissional, bem como de mobilidade e progressão na carreira” (Art.6.º).

Tal configuração sobre a formação contínua foi posteriormente sistematizada no Decreto-Lei 249/92, que procurou condensar e ampliar todas as questões que já vinham sendo tratadas em legislações anteriores. O presente documento definiu os princípios a que a formação contínua deveria obedecer, as áreas sobre que deveria incidir e as várias modalidades e níveis que poderia assumir, uma vez que ela contribui para a progressão na carreira do pessoal docente, como podemos evidenciar em seu Art. 5.º:

2 - Para efeitos de progressão na carreira docente, a formação especializada prevista no artigo 33.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, é reconhecida como formação contínua, sendo a respectiva creditação objecto de regime especial, a definir pelo Conselho Coordenador de Formação Contínua com base nos princípios estabelecidos no presente diploma. (Decreto-Lei 249/92).

O Diploma (Art. 6º do Decreto-Lei 249/92) definiu as áreas e as modalidades de ação da formação contínua, sendo aquelas compreendidas em: ciências da educação e ciências da especialidade; prática e investigação pedagógica; formação pessoal,

deontológica e sócio-cultural; linguagem e cultura portuguesa; e técnicas e tecnologias de comunicação. Quanto às modalidades, definem-se em: “Cursos de formação, módulos de formação, frequência de disciplinas singulares no ensino superior, seminários, oficinas de formação, estágios, projectos e círculos de estudos” (art.7º).

Outro ponto importante do Decreto-Lei 249/92 foi a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas, entidades que passaram também a ser responsáveis pela formação contínua dos professores. Estes poderiam associar-se às escolas públicas e privadas, sendo estes os seus objetivos:

- a) Contribuir para a promoção da formação contínua.
- b) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas.
- c) Promover a identificação das necessidades de formação.
- d) Adequar a oferta à procura de formação (Decreto-Lei 249/92, art.19).

Para Estrela (2001), embora com a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas, se esperassem inovações na prática pedagógica do professor, na prática isso não veio a acontecer, ou seja, as ações de formação não se vieram a aproximar do contexto escolar. Adotando por isso uma postura crítica a tal respeito, a autora, apoiada nos estudos de Barros e Canário (1999), entende os Centros de Formação como um “instrumento de execução de programas financeiros que alimentam um “mercado” de formação contínua de professores em que dominam os traços mais negativos da oferta da escolarização” (p.149).

Sobre esta questão, Correia, Caramelo e Vaz (1997, p 65) consideram que os “centros poderiam ser um espaço suscetível de desenvolver redes densas de relações entre docentes de vários níveis de ensino, intervindo em um território educativo”. Entretanto, estes resumiram-se a um espaço de interesses individuais, não contribuindo para aproximar a formação contínua dos contextos escolares, ou seja, da realidade dos professores.

Sob essa ótica, Silva (2003, p. 11) é de opinião que não fazia sentido “(porque não produz mudanças) «obrigar» os professores a frequentarem acções isoladas, descontextualizadas, de uma forma uniforme, caótica, cujo objetivo essencial é a

obtenção de créditos para progressão na carreira”. Para a autora, os Centros de Formação foram tomados pela burocracia, em que o diretor assumiu a função de um gestor e controlador administrativo, esquecendo o seu papel de fomentador das formações.

Apesar destas distorções, Esteves (2006) salienta que o Decreto-Lei 249/92 trouxe contribuições no campo do financiamento da formação contínua, ao propiciar condições para a criação de um programa de financiamento específico, que assegurou uma formação sem custos financeiros para os professores, fazendo estes apenas um investimento em tempo e esforço acrescidos, para além do seu horário de trabalho docente” (p.14). Entretanto, no que concerne à contribuição para a carreira docente, o referido Diploma foi pouco eficiente, pois continuou a estar associado à avaliação do desempenho dos professores, à progressão na carreira e à mobilidade.

Estas reflexões em torno da formação contínua induziram a promulgação de outros Diplomas, a exemplo do Decreto-Lei 207/96 que procurou articular o projeto de desenvolvimento pessoal do professor ao projeto coletivo da escola, uma vez que é no seio da escola que o professor consolida sua profissionalidade. Em consequência, novos objetivos foram traçados, os quais, segundo Esteves (2006), conseguem colocar a formação contínua numa perspectiva de autoformação, de prática da investigação e de inovação educacional, como podemos inferir do Art. 3º deste Diploma:

- c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional.
- d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos.
- e) O estímulo aos processos de mudança, ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem, susceptíveis de gerar dinâmicas formativas (Decreto-Lei 207/96).

Estrela (2001) faz uma comparação entre os objetivos exarados no Diploma e os paradigmas de formação contínua propostos por Erauto (1985), que mencionámos anteriormente. Pondera que apenas o paradigma da resolução de problemas não foi explicitado no diploma, “esquecimento porventura inconsciente, mas nem por isso menos sintomático da disposição do legislador” (p. 146). Acrescenta que a formação contínua assenta numa concepção de autonomia científica e pedagógica das instituições que coordenam e executam a formação.

Para a autora, as mudanças na legislação, por mais eficientes que sejam, não conseguem colocar o professor como protagonista da sua formação, mas como clientes de um centro de formação. “Este primado da oferta de formação sobre a procura faz-se à revelia dos normativos legais (que convidam a que se faça exactamente o contrário) e é, pensamos, indiciador de uma fraca cultura profissional que não se tem mostrado” eficiente para perceber o valor estratégico da formação ao serviço da resolução de problemas das escolas e dos discentes (Estrela, 2001, pp.149-150).

Cabe destacar que, em Portugal, e apesar do que ficou dito, a formação contínua tem-se mostrado satisfatória, quando se trata da contribuição para a prática docente, como podemos evidenciar nos estudos conduzidos pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, cujo objetivo era perceber os impactos da formação contínua sobre a prática docente, tendo como alvo as formações oferecidas pelos Centros de Formação associados às escolas. Os resultados demonstraram a relevância da formação contínua, em especial as ações que tratam da tecnologia da informação e comunicação (TIC). Estas ajudaram a melhorar os “conhecimentos científicos dos professores [permitindo] a aplicação na sala de aula de materiais ou estratégias apresentadas ou desenvolvidas, em coerência com uma perspectiva de mudança que se centra no professor, no seu trabalho e nas suas competências individuais, e reconhecendo mudanças a nível pessoal e da vida das escolas” (Formosinho & Araújo, 2011, p. 16).

3.2.1. Programas de formação contínua para o Ensino Básico: da sistematização à execução.

A preocupação com a formação contínua dos professores portugueses tem sido alvo de debates no campo educacional, nas últimas décadas, tendo o governo investido neste setor como um dos meios para melhorar a qualidade do ensino. Neste sentido, vários programas foram desenvolvidos, nomeadamente o Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM), o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (PFEEC) e o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). É o que nos propomos explicitar a seguir:

➤ Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM)

O programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico vinha sendo promovido desde 2005, sob a coordenação do Ministério da Educação e em articulação com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, além das “escolas do 1º ciclo do ensino básico e os agrupamentos escolares e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores” (Despacho Conjunto nº 812/2005). O PFCM tinha como uns dos seus objetivos: “Aprofundar o conhecimento matemático, didático e curricular dos professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico; e fomentar uma atitude positiva dos professores relativamente à disciplina de Matemática e às capacidades dos alunos” (Despacho Conjunto nº 812/2005).

O PFCM era financiado pelo Fundo Social Europeu, por meio do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP). A sua avaliação ficava sob responsabilidade da Comissão de Avaliação Externa, que atribuía competências e recomendava as devidas modificações, que foram efetivadas em 2008, por meio do Despacho n.º 6754/2008 e, em 2010, pelo Despacho n.º 8783/2010, a ampliar a função do programa, como podemos constatar nos objetivos propostos:

- d) Facultar aos professores conhecimento sobre recursos de qualidade para apoiar o desenvolvimento curricular em Matemática.
- e) Favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular em Matemática que contemplem a planificação de aulas, a sua condução e reflexão por parte dos professores envolvidos, apoiados pelos seus pares e formadores.
- g) Criar dinâmicas de trabalho de colaboração entre os professores de um mesmo ciclo e entre professores dos 1.º e 2.º ciclos com vista a um investimento continuado no ensino da Matemática ao nível do grupo de professores da escola/agrupamento (Despacho 8783/2010).

A Comissão Organizadora do Programa era responsável pela seleção dos temas a serem desenvolvidos na formação, sendo que a sua dinamização ficava a cargo das instituições formadoras, representadas pelas Instituições de Ensino Superior. Importa destacar que os temas encontravam-se ligados à proposta curricular do Ensino Básico, estabelecida pelo Ministério da Educação. Como estratégias de ensino, o programa adotou sessões conjuntas de formação, prática de sala de aula acompanhada/supervisionada pelo formador e reflexão sobre a prática.

Os estudos desenvolvidos pela Comissão de Acompanhamento do Programa (Relatório 2009) evidenciaram que, apesar de alguns problemas como a limitação de recursos, “a realização do PFCM tem contribuído para uma enorme consciencialização da importância do conhecimento matemático, didático e curricular por parte dos professores” e dos alunos (Serrazina, Canavarro, Guerreiro, Rocha & Portela, 2010, p. 19).

Nesta mesma linha, Silva (2011) desenvolveu uma pesquisa para perceber os impactos do programa no desenvolvimento e na consolidação dos conhecimentos didáticos do professor do 1.º ciclo. Os resultados ratificaram as suas mais-valias em relação ao “desenvolvimento do conhecimento para ensinar matemática, fruto da concretização de experiências pedagógicas que se revelaram inovadoras e motivadoras para os seus alunos” (p.322). Para a autora, os saberes difundidos pelo programa contribuíram para melhorar os conhecimentos pedagógicos dos professores, o que se refletiu no desempenho dos alunos em sala de aula.

Ampliando essa discussão, Teixeira (2013) conduziu uma investigação sobre avaliação das ações do Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) para professores do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. Os resultados mostraram que as ações desenvolvidas foram positivas, ocasionando mudanças nas concepções e práticas dos professores participantes, em especial sobre o papel do aluno na aprendizagem e na ampliação das metodologias de ensino da matemática. A autora considerou que tal ação contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º ciclo.

➤ **Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PFEEC)**

O PFEEC vigorou de 2006 a 2010 e estava associado ao plano de formação contínua de âmbito nacional, pautado pela concepção de que o ensino experimental das ciências, nos primeiros anos do Ensino Básico, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento científico do aluno e, consequentemente, o professor precisava saber conduzir suas aprendizagens. Os objetivos do programa foram definidos pelo Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro, e posteriormente pelo Despacho n.º 701/2009, de 9 de Janeiro, o qual pretendia, entre outras questões, ajudar o professor a “desenvolver uma intervenção inovadora no ensino das ciências nas suas escolas”, bem como o

“desenvolvimento de uma atitude de interesse, apreciação e gosto pelo conhecimento científico e pelo ensino das ciências” (Despacho n.º 701/2009).

Para desenvolver o programa, o Ministério da Educação estabeleceu parcerias com as Instituições de Ensino Superior, com os agrupamentos de escolas e com as escolas do 1.º ciclo. Constituiu uma Comissão Técnica-Consultiva para acompanhar o programa, que tinha o apoio técnico e logístico da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). “O Programa de Formação foi desenvolvido em nível nacional (continente), sob a coordenação científica de Instituições de Ensino Superior Público com experiência na formação inicial de Professores do 1.º CEB (IF)” (p.14).

As ações do programa eram financiadas pelo Ministério da Educação, através do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). As escolas que participavam recebiam equipamento e material laboratorial para o desenvolvimento da parte prática da formação, possibilitando a aplicabilidade dos conhecimentos. No relatório final do programa elaborado pela Comissão Técnica Consultiva de Acompanhamento, constatou-se que os professores conseguiram ampliar as suas práticas docentes no ensino experimental das ciências (Martins, Vieira, Vieira, Sá, Rodrigues, ... & Neves, 2011).

Nesta mesma linha, Gonçalo (2011) desenvolveu uma investigação cujo objetivo era conhecer os impactos do PFEEC nas práticas pedagógicas dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. O estudo contou com a participação de cento e dez professores do 1.º CEB do Distrito de Bragança e as conclusões demonstraram que o PFEEC contribuiu para modificar as concepções dos professores em relação à utilização das atividades experimentais na aprendizagem dos alunos, ampliando os seus olhares sobre a valorização do ensino das ciências.

➤ **Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)**

O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) teve início no ano letivo de 2006/2007 e finalizou no ano letivo de 2010/2011, por questões financeiras. Estava

sob a coordenação do Ministério da Educação e era dinamizado pelas Escolas Superiores de Educação (ESEs), em articulação com os agrupamentos de escolas.

O programa visava dar aos professores do 1.º ciclo a oportunidade de uma formação capaz de responder às exigências apontadas pelos testes do PISA (2000) e das avaliações nacionais, que evidenciavam que “não só os alunos portugueses não sabem ler, como também os professores confirmam as suas dificuldades em ensinar a ler todas as crianças” (Sim-Sim, 2002, p.13). Daí a necessidade de mudanças que melhorassem o desempenho dos alunos e a formação dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Os objetivos do PNEP estavam explícitos no Despacho nº 546/2007, de 11 de Janeiro, que apresentava como “objetivo central melhorar os níveis de compreensão, de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua”. Estava suportado por dois pilares: a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos científicos e metodológicos dos professores, que deveriam estar em consonância com o acompanhamento da sua prática em sala de aula.

O programa tinha como perspectiva desenvolver um modelo de formação que respondesse às necessidades dos professores, como explicita o Despacho nº 546/07:

i) centrado nas escolas e nas necessidades de formação dos professores; ii) articulado com programas e projetos no terreno; iii) capaz de promover a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula e de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola. (Despacho nº 546/07, de 11 de Janeiro)

Segundo Sequeira, Botelho e Solla (2010), o PNEP contribuiu de forma significativa para a profissionalidade docente, “viabilizando uma formação de natureza transversal, não só relativamente à progressiva consolidação das competências nucleares em Língua Portuguesa dos alunos, (...) como na construção e desenvolvimento de dispositivos tecnológicos de formação, tanto de professores, como de alunos” (p.43).

Nesta mesma linha de entendimento, Silveira (2011) desenvolveu um estudo a evidenciar os efeitos do PNEP na prática pedagógica dos professores. Os resultados apontaram que o tempo destinado para o programa (dois anos) foi importante para consolidar as aprendizagens, debater em grupo e colocá-las em prática. Em relação ao

acompanhamento das práticas em sala de aula, permitiu aos professores “ganhar segurança e confrontar antigos conceitos com os que foram adquirindo, levando-os a alterarem-nos” (p.122).

Para além destes programas de âmbito nacional, outras formações são conduzidas pelos Centros de Formação que, em parceria com as universidades, desenvolvem ações que visam contribuir para melhorar a prática docente. Citemos como exemplo as ações desenvolvidas pelo Centro de Formação Beatriz Serpa Branco, localizado em Évora, explicitadas no Quadro 13 que se segue:

Quadro 13 - Mapa de ação do Centro Beatriz Serpa Branco em 2013/2014

Ação	Objetivo	Modalidade	Destinados
Técnica orientada para a administração escolar	Promover a construção de conhecimentos e de competências de análise crítica e intervenção, no domínio da gestão dos estabelecimentos de ensino.	Curso de valorização	Destina-se, prioritariamente, a docentes em funções nos órgãos de gestão e administração das Escolas/Agrupamentos e a todos os docentes que preencham as habilitações de acesso.
Avaliação Externa da Dimensão Científica e Pedagógica	Melhorar a qualificação dos avaliadores externos no âmbito do processo de avaliação externa do desempenho docente.	Curso de formação 15horas.	Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário.
A plataforma Moodle em contexto escolar: inovação das práticas educativas	Dar suporte a uma abordagem social do ensino, permitindo aos professores usufruir deste recurso como uma ferramenta para a sua prática letiva.	Curso de formação 25horas.	Professores dos Ensinos Básico e Secundário
Atividades pedagógicas com crianças com NEE	Planificar, desenvolver e acompanhar as atividades pedagógicas das crianças com necessidades específicas de educação.	Curso de formação 50horas	Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico.

Site do Centro de Formação Beatriz Serpa Branco

3.3. Políticas e programas de formação contínua de professores no Brasil

As políticas de formação contínua no Brasil, principalmente na década de 1990, foram conduzidas sob influência do Banco Mundial (BM) e de outras

instituições financeiras internacionais que contribuíram para incrementar a qualidade da educação em algumas áreas, com projetos que promoveram a melhoria das escolas. Há que reconhecer, todavia, que, quando se trata de políticas públicas educacionais, as suas orientações foram, muitas vezes, pouco eficientes, como acontece em relação à formação docente, onde a formação em serviço, sobretudo à distância, foi por elas priorizada em detrimento da formação presencial (Gentili, 2009; Oliveira, 2005).

Estudos desenvolvidos por Vieira e Malanchen (2006) permitiram mostrar que as políticas educacionais realizadas no Brasil sob a orientação do Banco Mundial acabaram por alterar a natureza das funções docentes, interferindo no perfil do futuro professor que é concebido como carente de informação, cabendo ao Estado, regulador e avaliador, intervir “na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas” (p.1).

Nesse período, as políticas de formação de professores, em especial a contínua, eram, de fato, concebidas e implementadas sob a ótica da economia neoliberal, estando mais preocupadas em responder às exigências do mercado de trabalho do que em trabalhar questões concernentes à cidadania (Gentili, 2009). Para Gatti, Barreto e André (2011), o projeto de economia neoliberal, para além de ter, por um lado, massificado a educação, veio, por outro, destituí-la de qualidade, em especial a vertente formação inicial, com a proliferação de cursos de licenciatura, deixando lacunas na formação dos futuros professores, que passaram a ser preenchidas pela formação contínua, em ações geralmente de curta duração.

Cabe destacar que os direcionamentos das políticas educacionais brasileiras foram alterados, nos últimos dez anos, com a chegada ao poder do “governo popular”⁹ que procurou reverter as heranças das políticas neoliberais, principalmente no campo da educação, ampliando, significativamente, como afirmam Gentili e Strubin (2013, p.15), “as fronteiras do direito à educação e sentou as bases de uma política educacional sustentada nos princípios da justiça social, igualdade e promoção da cidadania”.

⁹ Gentili e Strubin (2013) utilizam a terminologia “governo popular” para designar a chegada ao poder do presidente Luis Inácio Lula da Silva, que consideram oriundo do povo.

Para aqueles autores, o governo popular tem criado experiências democráticas em diversos municípios da Federação, com inúmeras ações e programas coordenados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no intuito de ampliar as oportunidades educacionais e contribuir para uma Educação para Todos, principalmente para os segmentos historicamente excluídos do contexto social e educacional, a exemplo de negros, índios ou pobres. Acrescentam ainda que as políticas educacionais têm sido

destituídas do sentido mercantil e exclusivamente produtivista como eram (e para alguns setores conservadores continuam sendo) compreendidas. Elas foram situadas no plano dos direitos essenciais para a construção da cidadania, como um elemento nodal para o desenvolvimento autônomo da sociedade brasileira (...). Um direito de todos de cuja expansão depende a garantia de outros direitos, como uma distribuição mais justa da riqueza, a diminuição das desigualdades, a participação social e a luta contra toda forma de discriminação. (p.15)

Fernandes (2013) considera que as políticas educacionais implementadas têm contribuído para amenizar as desigualdades sociais e coloca a educação como um direito social a ser oferecido pelo Estado. Menciona algumas políticas educacionais adotadas pelo governo que se têm repercutido na qualidade da educação, tais como:

- Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007, que instituiu um fundo financeiro para a Educação Básica.
- Implantação do Ensino Fundamental de nove anos por meio da Lei nº 11.274/2006, a iniciar com 6 anos de idade;
- Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério, que foi criado em cumprimento do que determina o artigo 60, inciso III, da Constituição Federal e do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Em 2014, o piso salarial chegou ao novo valor de R\$ 1.697,00, sendo que nenhum professor pode receber abaixo deste valor.
- Ampliação da Educação Básica obrigatória (por meio da EC 59/09, a EB passou a ser dos quatro aos dezessete anos).

Estas conquistas já vinham sendo evidenciadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo – Lei 9394/96 que, apesar de ser configurada num cenário de economia neoliberal, trouxe algumas esperanças para a qualidade da formação inicial e contínua dos professores, principalmente com a criação do FUNDEB, que contribuiu para reestruturar o sistema de formação de professores e garantir investimentos para a formação contínua que deve ser contemplada no plano de carreira dos professores, com vista à melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2007a).

Em 2004, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com as Universidades Públicas, instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica Pública, que tinha como meta orientar e acompanhar as propostas de formação contínua (MEC, 2007). Em 2009, a Rede passou a integrar o Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), sendo coordenada pelo MEC, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelos sistemas de ensino.

A Rede tem por objetivo “proporcionar a interação entre a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica, e assegurar a participação dos envolvidos no planejamento, na gestão e na avaliação do projeto de formação” (Gatti, Barreto & André, 2011, p.56).

Para Santos (2008), a criação da Rede Nacional de Formação Contínua de Professores permitiu a institucionalização da formação contínua, que até então se encontrava fragmentada e desarticulada. Para a autora, a parceria com as universidades e as secretarias de educação, além de romper com ações isoladas, proporcionou a colaboração, a cooperação, a partilha e a responsabilidade entre as instituições formadoras. Entretanto, é preciso compreender que as ações, por si só, não garantem a profissionalização dos professores, visto que, muitas vezes, são efetivadas de forma pontual para responder às exigências de determinadas instituições públicas (Santos, 2008).

A Rede de Formação atua “em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente” (Art.3. MEC, 2011),

sendo suas ações presenciais e/ou à distância. Esta última é coordenada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos em três modalidades: especialização, com carga horária mínima de 360 horas; aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas; e extensão, com duração variável, sendo o mínimo de 30 horas.

Saliente-se que alguns dos programas desenvolvidos pela Rede Nacional de Formação Continuada oferecem bolsas de estudos para os professores “participantes dos programas, cursos e ações desenvolvidas no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” (SEESP/MEC, 2011). Estas bolsas visam incentivar os professores a participar nos programas, bem como fomentar a sua valorização profissional.

Entre os programas que oferecem estes incentivos, podemos mencionar o programa de formação contínua para os professores do ensino médio, lançado em 2013 pelo MEC, que prevê o pagamento de bolsas de estudo para os participantes, sendo financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) (FNDE, 2013). No Ensino Fundamental (até ao 3.º ano), temos o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que visa alfabetizar todos aos alunos até aos oito anos de idade.

Apresentamos, a seguir, alguns programas destinados aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Fundamental.

3.3.1. Programas de Formação Contínua para o Ensino Fundamental: da sistematização à execução.

Os investimentos do Governo Federal na formação de professores têm sido intensificados nos últimos anos, a ponto de, só em 2014, o governo ter pretendido investir um bilhão de reais, com vista à melhoria da qualidade da educação (G1 educação, 2013). Nesta perspectiva, vêm sendo efetivados diversos programas de formação contínua, de entre os quais destacamos:

➤ Programa de Formação Contínua de Professores para a Educação Especial

O Programa de Formação Contínua em Educação Especial foi criado em 2007, pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), que atualmente encontra-se vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). É um programa articulado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e com o Decreto n.º 6571/2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tem por objetivo apoiar a formação contínua de professores para atuarem em salas de recursos multifuncionais¹⁰ e em classes comuns do ensino regular, e vem sendo coordenado pela Rede de Formação Contínua em parceria com a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES). Tem como público alvo os professores da educação básica que estejam em exercício na rede pública de ensino: Federal, Estadual e Municipal (SEESP/MEC, 2011).

O programa, em suas primeiras edições (2008/2009), foi realizado em nível de aperfeiçoamento (capacitação) de profissionais para atuar no Atendimento Educacional Especializado, nas diferentes áreas da educação especial: deficiência física, deficiência visual, deficiência mental e de pessoa com surdez. No ano de 2010, passou a assumir o formato de especialização em Atendimento Educacional Especializado e tem como meta ajudar os professores a construírem metodologias para a inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular.

O programa possui carga horária de 360 horas, sendo desenvolvido na modalidade à distância, com a mediação de um tutor, que ajuda os professores-alunos a conduzirem suas aprendizagens, em encontros presenciais. Seus conteúdos foram organizados em dez módulos, contemplando diversas áreas da educação especial (SEESP/MEC, 2011).

Alguns estudos sobre a temática têm constatado que o programa ainda não conseguiu alcançar o objetivo proposto, a exemplo da investigação conduzida por Oliveira (2013) que analisou a primeira etapa do programa de Formação Contínua de

¹⁰ A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais (Decreto nº. 6571/2008).

Professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizada na cidade de Fortaleza-CECE (Brasil), nos anos de 2007 e de 2008.

A autora procurou evidenciar as mudanças conceituais e práticas nos professores oriundos da formação contínua. O estudo comprovou que os professores ainda não conseguem utilizar na sua prática pedagógica os saberes adquiridos na formação, que se encontram distantes das suas necessidades. Assim, podemos concluir que aquela ainda pouco contribui para ampliar a profissionalidade docente no que diz respeito ao atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais.

Nesta mesma linha de investigação, Bridi (2012) desenvolveu um estudo comparativo entre as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e os programas de formação contínua e educação especial, com ênfase no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007) e no Curso de Especialização para Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2010). Estes cursos foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Educação à Distância e a Universidade Federal do Ceará.

Os resultados demonstraram a ausência de uma discussão “epistemológica sobre temas vinculados à educação especial, tais como o próprio conceito de educação especial, o diagnóstico, a deficiência, a formação de professores e as práticas pedagógicas com os alunos da educação especial” (Bridi, 2012, p.11). Para o autor, o programa de formação contínua pouco contribuiu para ampliar a perspectiva dos professores em torno da educação especial, pois os seus saberes estavam presos a concepções tradicionais que colocaram ao professor dificuldades em repensar a sua prática.

➤ **Programa: Formação para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

Este programa foi criado em 2013, amparado pela Lei 12.801, de 24 de abril de 2013, e dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O programa faz parte do compromisso assumido pelos governos Federal, Estadual e Municipal com a alfabetização de todas as crianças até aos oito anos de idade, ou seja, até ao 3.º ano do

Ensino Fundamental. Para tanto, prevê assistência técnica e financeira do Governo Federal aos municípios, bem como bolsas de estudos aos participantes, como podemos inferir da redação que se segue:

Art. 2º O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e ocorrerá por meio de:

§ 1º O apoio financeiro de que trata o inciso I do caput contemplará a concessão de bolsas para profissionais da educação, conforme categorias e parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas (Brasil, 2013).

O curso tem duração de dois anos, na modalidade presencial, com carga horária de 120 horas, sendo o público constituído por professores alfabetizadores, ou seja, os que exercem do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental. Os encontros são direcionados por orientadores de estudo que participaram numa formação contínua (200 horas) promovida pelas universidades parceiras do programa.

O programa surgiu, bem como os demais, para sanar a deficiência escolar das crianças, principalmente no processo de leitura, dado que os resultados do censo escolar de 2010, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstraram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade não sabiam ler. Entretanto, quando se trata da Região Norte do país, esse número alcança o índice de 27,3% e na região Nordeste atinge 25,4% (INEP, 2010).

Estes indicadores foram confirmados em 2011 com a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), aplicada aos alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental, cujos resultados evidenciaram que apenas 56,1% dos 6 mil alunos entrevistados conseguiam se apropriar do processo de leitura (MEC, 2011). Estes dados impulsionaram o desenvolvimento do programa, o qual investe na formação dos professores como um caminho para melhorar a alfabetização dos alunos. Para além da formação, o programa também contempla material didático e pedagógico, avaliações e gestão e controle social e mobilização.

➤ Programa Pró-Letramento

O Programa de Formação Contínua Pró-Letramento foi implantado em 2005, em cinco estados da Região Nordeste, e nos anos seguintes se estendeu a todos os Estados do país, sendo coordenado pelo MEC, em parceria com a Rede Nacional de Formação Contínua e com adesão dos Estados e Municípios. Tem por objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano), no que concerne à leitura/escrita e matemática, sendo destinado aos professores destes anos de ensino.

O Pró-Letramento tem como um dos objetivos: “Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática”. (Brasil, 2008). Funciona na modalidade semipresencial, com 120 horas de duração, distribuída em encontros presenciais e à distância. Os presenciais são conduzidos por tutores que participaram em seminários nacionais para exercer tais funções, como mencionam Gatti, Barros e André (2011):

Nos seminários de formação de tutores, o material é estudado, e são realizadas discussões sobre o planejamento e as possibilidades de encaminhamento do trabalho do (a) tutor(a) com os professores de seu polo/município, visando contribuir para o planejamento do trabalho a ser realizado nos polos. Quando retornam para a sua rede de ensino, os tutores têm a incumbência de implementar o Programa junto aos professores do respectivo polo, além das obrigações de estudo para o próximo seminário. (p.57)

No Estado do Amapá, o programa começou a funcionar em 2008, atendendo 1.200 mil professores de todo o Estado, sob a coordenação da Secretaria do Estado da Educação/Secretaria Municipal de Educação e Universidade Federal do Amapá. Em 2009, conseguiu atingir 900 professores somente da capital (Macapá). Os cursos são realizados em escolas pólo, uma vez por semana, e têm carga horária total de 120 horas.

A investigação em torno do programa tem evidenciado a sua importância para o contexto educacional, principalmente em relação à instrumentalização teórica e prática dos professores alfabetizadores. No entanto, as suas ações, como menciona Alfares (2009), ainda focalizam o trabalho docente numa perspectiva individual que

compromete o êxito do programa. O estudo desenvolvido por Carolino (2012) analisou os efeitos do programa pró-letramento em matemática, na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Município de Garanhuns/São Paulo. Os resultados permitem concluir que a formação trouxe contribuições, mais nos aspectos teóricos, deixando a desejar nas questões práticas.

➤ **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - PROINFO**

O programa PROINFO foi criado em 1997, pela Portaria nº 522/MEC, mas regulamentado em 2007 pelo Decreto 6.300, de 12 de dezembro. Visa oferecer formação contínua aos professores da Educação Básica, bem como equipamentos tecnológicos às escolas, tais como computadores, impressoras e outros equipamentos de informática. Tem por objetivo “promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais” (Brasil, 2007). Contudo, investe na formação de agentes educacionais, entre os quais os professores do Ensino Fundamental, visando contribuir para a inclusão digital em sala de aula.

Para participarem no programa, os Municípios precisam de assinar um termo de adesão com o Governo Federal, que fornece os equipamentos tecnológicos/formação contínua. O PROINFO oferece vários cursos que visam proporcionar a inclusão digital dos professores, a exemplo de Introdução à educação digital (60 horas); Tecnologia na educação (60 horas); Elaboração de projetos (40 horas); Rede de aprendizagem (40 horas).

Algumas pesquisas têm provado que o PROINFO ainda não conseguiu alcançar os objetivos propostos, como é caso da investigação conduzida por Plácido (2011) na rede pública Municipal de Estância, no Estado de Sergipe. O estudo tinha por objetivo analisar a contribuição da formação contínua de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), com ênfase na alteração do trabalho pedagógico. Os resultados mostraram que o PROINFO ainda não conseguiu promover a adesão da escola bem como dos professores ao mundo digital. Os docentes consideram não possuir condições de utilizarem as TIC como ferramenta pedagógica em sala de

aula, apesar de reconhecerem que as tecnologias de informação são importantes no campo educacional.

Os programas aqui mencionados são coordenados pelo Governo Federal que disponibiliza verbas para a sua efetivação. Entretanto, os Governos Estaduais e Municipais também são responsáveis por desenvolver formação contínua. Citemos como exemplo as ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá, que disponibiliza cursos de curta duração, palestras, seminários e oficinas, como podemos constatar no Quadro 14 que se apresenta:

Quadro 14 - Programas de formação contínua no Município de Macapá - Amapá

Ação	Objetivo	Modalidade	Destinado
I Encontro de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação do Município de Macapá-2014	Melhorar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas do Município de Macapá	Palestra	Professores e demais profissionais da educação
Projeto de Educação Continuada docente: “A Cor da Cultura nas Escolas Municipais na Educação Infantil”	Apresentar metodologias que inibam a discriminação racial.	Curso de curta duração	Professores da educação infantil e Ensino Fundamental
Oficina de educação ambiental nas escolas de Macapá.	Oportunizar estratégias de ensino que possibilitem trabalhar a educação ambiental em sala de aula	Realização de palestras e oficinas práticas	Professores do Ensino Fundamental
Oficina de leitura e escrita	Oferecer subsídios teóricos e práticos aos professores para conduzirem o processo de leitura e escrita	Oficinas	Professores da educação infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental
Conferência Municipal de Educação de Macapá	Elaboração de propostas a serem encaminhadas para as etapas estadual e nacional, esta última denominada Conferência Nacional de Educação 2014 (CONAE)	Encontro	Professores, gestores e demais funcionários da educação.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Macapá

Apesar destas e de outras ações, as pesquisas têm demonstrado que os programas de formação contínua no Brasil ainda se encontram ancorados em propostas que visam instruir o docente para determinada função, desconsiderando, muitas vezes, as suas experiências, o que compromete uma atuação autónoma que lhes possibilite fazer uma análise crítica dos conhecimentos históricos e sociais (Calderano, 2006).

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), as ações desenvolvidas na formação contínua pelos Estados e Municípios resumem-se, de fato, a “oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e à distância, ofertados pelas próprias secretarias de educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas” (p. 198). Pelas razões que antes ficaram expostas, estas ações, em sua maioria, pouco contribuem para ampliar a profissionalidade docente.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

RESUMO

O presente capítulo, intitulado “**Metodologia de Investigação**”, tem por objetivo esclarecer os caminhos metodológicos adotados neste estudo. Iniciamos com o tópico **Abordagem Metodológica**, onde justificamos a opção por uma abordagem de orientação qualitativa. O tópico seguinte refere-se aos **problema e objetivos de investigação**, subordinados ao grande propósito ou finalidade da pesquisa que foi compreender os contributos da formação contínua para a profissionalidade do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil. No item **contexto da investigação**, caracterizamos as escolas que serviram de palco ao estudo, sendo duas portuguesas, localizadas na cidade de Évora, e duas brasileiras, situadas em Macapá, no Estado do Amapá. No tópico **os participantes da investigação**, traçamos o perfil dos professores portugueses e brasileiros envolvidos na investigação, tendo a sua seleção obedecido aos seguintes critérios: lecionarem no 1.º ciclo do Ensino Básico de Portugal ou no 1.º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil; estarem na docência há mais de três anos; e terem realizado formação contínua. Como **procedimento da investigação**, foi adotada, como técnica nuclear de colheita de dados a entrevista individual semi-estruturada, por possibilitar a interação entre a investigadora e os entrevistados, garantindo a cumplicidade que pode permitir observar detalhes, partilhar valores e crenças que fazem parte da vida dos participantes (Bogdan & Biklen, 1999). Neste item, descrevemos como foi elaborado e validado o guião de entrevista, como foram seguidos os caminhos da sua aplicação, bem como procedemos à análise de conteúdo dos dados daí resultantes, tendo por base as propostas de Bardin (2006).

4.1. Abordagem metodológica

Na abordagem teórica realizada nos capítulos precedentes, procurámos conhecer um pouco do enquadramento da formação dos professores do 1.º ciclo em Portugal e no Brasil, com ênfase na formação contínua e sua articulação com a profissionalidade docente. Essa fundamentação ajudou-nos a encontrar caminhos para captar as percepções dos professores sobre os contributos da formação contínua para a sua profissionalidade.

Deve-se, todavia, reconhecer que apreender as percepções de alguém sobre um dado objeto não é simplesmente registar as experiências, mas compreender como tais experiências integram os contextos psicossociais, contextos esses impregnados de valores, estigmas e crenças que orientam os comportamentos e a comunicação.

Partindo dessa premissa, investigar os contributos da formação contínua para a profissionalidade dos professores em Portugal e no Brasil foi um estimulante desafio, que se tornava desde logo acrescido pelo facto de, no caso português, o país atravessar uma crise económica, em que as medidas de austeridade implementadas se repercutem em todos os setores da sociedade, nomeadamente na educação, com reflexos diretos na vida dos professores. Já o Brasil convive com problemas arraigados ao longo da História, mas reafirmados nas últimas décadas, de que é exemplo a precarização do trabalho docente (Marin & Sampaio, 2004). Daí os cuidados em compreender os discursos proferidos, pois estão por certo imbuídos de sentimentos de frustração e angústias, influenciando as representações em torno do objeto.

Com este olhar, a investigação foi suportada por um desenho metodológico de orientação qualitativa, por se considerar que este tipo de abordagem proporciona uma compreensão ampla e profunda do contexto estudado. Nela se reconhece que os discursos não devem ser analisados como externos aos atores que os produziram, mas como parte dos mesmos. Sob esse prisma, os investigadores qualitativos procuram descrever o objeto em estudo nas suas dimensões autênticas, não se restringindo ao campo da observação, visto que o contexto no qual os participantes da investigação estão inseridos é complexo, o que implica que os factos não possam ser analisados de forma isolada. O investigador qualitativo “recolhe, organiza e interpreta a informação

(usualmente em palavras ou imagens) com os seus olhos e ouvidos como filtros” (Lichtman, 2006, p. 23).

O investigador qualitativo vê-se, assim, na contingência natural de ter de interagir com os participantes na pesquisa, proporcionando um ambiente de confiança, a fim de compreender os seus comportamentos e as suas experiências, o que implica que a sua permanência no campo de pesquisa não possa ser meramente pontual. Essa é, precisamente, a mensagem que Bogdan e Biklen (1999, p.6) pretendem passar, ao considerarem que “os estudos qualitativos não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos”, mas resultam de uma investigação minuciosa, em que o investigador passa uma quantidade de tempo considerável no local do estudo, a fim de interagir com o objeto da investigação.

Os autores apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa, que podem subsidiar o investigador:

- ✓ **O ambiente natural e o pesquisador como elementos-chave da investigação**
– Um olhar detalhado do investigador para o contexto modifica as suas percepções em torno do objeto em estudo.
- ✓ **A descrição dos dados recolhidos** – Relatar, de forma cuidadosa, os dados com toda a sua riqueza de informações, seja através de transcrição das entrevistas, das notas de campo, dos vídeos, fotografias, entre outros. Na recolha dos dados descritivos, a sensibilidade deve estar atenta aos gestos, aos risos, à decoração do ambiente, entre outros elementos a reter. Tudo é importante, pois podem surgir pistas que ajudam a esclarecer o objeto em estudo.
- ✓ **A preocupação com o processo da investigação é mais relevante que o resultado** – Descrever o caminho percorrido, com suas *nuances* e suas estratégias, ajuda a dar credibilidade à investigação, bem como orienta os direcionamentos de novas investigações.
- ✓ **A preocupação com o “significado” que os sujeitos atribuem às suas vidas** – Um investigador qualitativo deve estar atento às representações que os sujeitos atribuem ao seu contexto pessoal e profissional, pois as mesmas permitem

entender “a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (p. 51).

- ✓ **A análise dos dados está ancorada na indução** – Os dados, ao serem recolhidos e analisados, começam a dar forma à investigação, direcionando o investigador para a explanação dos pontos mais significativos. Para os autores, o investigador qualitativo “planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes, antes de efectuar a investigação” (p.50).

A pesquisa qualitativa está associada a modalidades tão diversas como a pesquisa participante, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou o estudo de caso. Estas duas últimas têm sido bastante utilizadas no campo educacional, pelo vasto ramo de possibilidade de estudos que permitem, dando resposta a questões políticas, sociais, económicas e culturais, em estreita sintonia com a complexidade que a investigação neste campo exige, pouco compatível com a utilização de paradigmas reducionistas, indutores de separações artificiais entre investigador, participantes e objetos de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Apoiados nestas orientações, procurámos perceber os contributos da formação contínua para a profissionalidade dos professores do 1º ciclo de Portugal e do Brasil. Nesta perspectiva, visualizamos que, apesar de o estudo ser realizado em contextos educacionais diferentes, as escolas portuguesas e brasileiras, apresentavam algumas semelhanças que ajudaram na análise dos dados, que serão detalhados no capítulo V.

4.2. Problema e objetivos de investigação

A investigação que desenvolvemos situa-se, como já mencionámos, no campo da formação contínua, compreendida como aquela que se realiza ao longo da vida profissional do indivíduo. Sua concepção encontra-se relacionada com a ideia de construção: de conhecimentos, de aptidões, de atitudes e de valores, implicando o incremento da capacidade de discernir e de agir do professor.

A formação contínua coloca os professores a par das discussões teóricas atuais, como condição para que participem ativamente nas mudanças que se fazem necessárias na escola e, conseqüentemente, na educação. É certo que conhecer novas teorias faz

parte do processo de construção profissional, mas não basta conhecer se este conhecimento é abstrato, sem que o professor tenha condições para relacioná-lo com seu conhecimento prático, construído no seu dia-a-dia (Day, 2005; Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2002; Pimenta, 2007). Daí a importância de a formação contínua desenvolver habilidades que possam contribuir para ampliar a profissionalidade docente.

Estas discussões nortearam a realização desta investigação, na qual o problema central se orienta em torno da seguinte questão:

De que modo a formação contínua tem contribuído para a profissionalidade do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil?

Para responder a esta indagação, definimos os seguintes objetivos:

- Compreender as percepções dos professores do 1.º ciclo sobre a formação contínua e quais os elementos para o exercício da profissionalidade.
- Perceber de que maneira a formação contínua vem sendo um instrumento de promoção da dimensão pessoal da profissionalidade dos professores.
- Analisar de que modo a formação contínua pode ajudar o professor a desenvolver novas profissionalidades, no que concerne à dimensão profissional.
- Conhecer os contributos da formação contínua para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, na dimensão institucional.
- Compreender em que medida a formação contínua pode ajudar os professores a desenvolverem a dimensão sociopolítica da profissionalidade

4.3. Contextos da investigação

Os professores que participaram como protagonistas desses estudo, estavam enquadrados em quatro escolas, duas portuguesas e duas brasileiras, que foram selecionadas tendo em conta os seguintes critérios: ministrarem o 1.º ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamental; e serem instituições públicas de ensino.

Antes de detalharmos aquelas intuições, cabe relatar o percurso traçado para adentrarmos no espaço escolar, o que não foi uma tarefa simples, principalmente por desenvolvermos a pesquisa em países com sistemas educacionais distintos. Tal situação assumiu uma dimensão bastante delicada, em que todo o cuidado era necessário, principalmente em relação às autorizações para entrar no espaço escolar.

No caso das escolas portuguesas, enfrentámos alguns contratemplos em relação ao referido processo de autorização que, se não fosse a nossa determinação, poderia ter-nos levado a desistir de desenvolver a investigação. Para chegarmos aos professores, precisámos percorrer caminhos um tanto ou quanto burocráticos, como foi o caso de registar o instrumento de recolha de dados, via *internet*, no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, na página *web* do Ministério da Educação e Ciência de Portugal. Esse procedimento, apesar de ter ajudado no contato com os agrupamentos de escolas, não substituiu a autorização dos diretores dos agrupamentos, que foi outro elemento necessário para entrarmos nas escolas, conversarmos com os coordenadores escolares e, posteriormente, com os professores.

Essa trajetória demorou aproximadamente quatro meses, marcados por ansiedade e expectativa, a qual foi, todavia, sanada com a tão esperada autorização que se efetivou no início de Abril de 2013, quando a diretora de um dos agrupamentos permitiu a investigação em duas escolas: uma localizada dentro das muralhas da cidade de Évora e outra fora das muralhas. Estas serão denominadas de PA e PB, em que o P se refere a Portugal, e o A e o B pretendem reportar-se a cada uma das escolas em causa.

Na escola PA, o nosso primeiro contato foi com uma funcionária que agendou a reunião com a coordenadora escolar para o dia 16 de Abril de 2013, às 15h. Neste dia, chegámos com alguns minutos de antecedência para observarmos um pouco da rotina da escola. No horário marcado, conversámos com a coordenadora para explicar os objetivos da investigação. Esta, para além de se ter revelado bastante receptiva, prontamente se responsabilizou em vir a contactar com os professores que melhor se enquadravam no perfil do estudo.

Na escola PB, o nosso primeiro encontro foi com a coordenadora escolar, que solicitou que comparecêssemos no dia 18 de abril de 2014, às 10h30min. Nesse dia, e tal como aconteceu na escola PA, chegámos alguns minutos mais cedo, mais

especificamente no horário do intervalo, tendo-nos sido possível explicar à coordenadora, também professora do 4.º ano, a finalidade da investigação. A mesma ficou de conversar com os professores e agendar as entrevistas.

De um modo geral, o nosso primeiro contato com as escolas portuguesas foi, assim, centralizado na figura dos coordenadores de escola, denominados no Brasil de diretores escolares, tendo ambos se responsabilizado por contactar os professores para a realização das entrevistas e, posteriormente, avisar-nos.

Nas escolas brasileiras, que serão denominadas de escola BA e BB, sendo a primeira letra “B” referente à inicial de Brasil, o processo de obtenção de autorização revelou-se mais simples, pois o diretor escolar e a coordenadora pedagógica têm uma influência significativa dentro deste espaço. Desta forma, entrámos nas duas escolas municipais de Ensino Fundamental, localizadas na Zona Norte de Macapá, ambas de periferia, mas que conseguiram na última avaliação nacional do Ensino Básico tirar as melhores notas do Município.

Na Escola BB, o nosso primeiro contato foi com a coordenadora pedagógica, numa quarta-feira, marcada por alguma agitação, resultante da organização da Chamada Escolar, na qual as escolas precisavam informar a Secretaria da Educação Municipal sobre as vagas disponíveis para o ano de 2013. A meio da montagem de um quadro informativo, a coordenadora nos recebeu e pudemos expor a finalidade da investigação, bem como solicitar a sua contribuição para o seu desenvolvimento.

A coordenadora agendou um encontro com os professores para uma terça-feira, às 12h30min, no final do planeamento da semana de aulas dos professores do 1.º ao 5.º ano. Chegámos à escola alguns minutos antes do horário marcado, e pudemos vivenciar um pouco desta atividade, onde os professores, reunidos por ano, seleccionavam os conteúdos e procedimentos metodológicos que iriam ser trabalhados na semana seguinte. A coordenadora pedagógica supervisionava esse momento, verificando, nomeadamente, se os professores seguiam os documentos orientadores, se as metodologias estavam adequadas aos objetivos, entre outros aspectos. Percebemos nesta escola uma articulação entre professores e coordenação pedagógica, fator importante dentro do contexto educacional brasileiro para o desenvolvimento das atividades.

Neste encontro, explanámos aos professores os objetivos da investigação e solicitámos a sua adesão. Alguns professores ficaram um pouco resistentes, mas com a intervenção da coordenação pedagógica aceitaram participar. Neste sentido, agendámos as primeiras entrevistas para a semana seguinte.

Na escola BA, os procedimentos adotados foram parecidos. O nosso primeiro contato foi com o coordenador pedagógico numa terça-feira, tendo aquele agendado para o dia seguinte para conversarmos com os professores. No dia marcado, chegámos à escola às 8h; para nossa surpresa, só os professores estavam presentes, já ministrando as aulas que haviam iniciado às 7h30min. A diretora escolar e o coordenador pedagógico chegaram por volta das 8h15min e foram resolver alguns problemas de indisciplina dos alunos, que tinham levado para a sala de aula um telemóvel com vídeos obscenos. A nossa conversa só foi possível após a resolução deste incidente, onde pudemos explicar os objetivos da investigação e solicitar a colaboração do coordenador, que sugeriu que conversássemos, individualmente, com os professores para solicitar as suas autorizações. Assim o fizemos, nos intervalos das aulas, sem maiores problemas e com bastante adesão, ao ponto de alguns professores não poderem participar, pois ultrapassaria o número de participantes. Agendámos as primeiras entrevistas para a semana posterior, após o horário de aula, que termina às 11h30 min. Esse foi o nosso primeiro contato com os participantes da investigação nesta escola, que pareciam apresentar características singulares, como perceberemos posteriormente.

Para melhor conhecermos as instituições de ensino sede do estudo, recorremos aos seus documentos norteadores, como foi o caso do Projeto Educativo em Portugal ou do Projeto Político-Pedagógico no Brasil. Estes documentos ajudaram-nos a visualizar as estruturas físicas e organizacionais daquelas instituições, bem como os seus projetos, o corpo docente e discente, as suas modalidades de ensino, o seu sistema de avaliação, o envolvimento com a comunidade e as suas projeções para o futuro.

Para Veiga (2002), o projeto pedagógico representa os anseios da comunidade escolar e tem um compromisso político com a sociedade. Neste sentido, todo o “projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”.

Este documento possibilitou-nos conhecer as dinâmicas das escolas investigadas. As duas escolas portuguesas fazem parte do Agrupamento n.º 3 de escolas do Concelho de Évora, que é a capital do Distrito de Évora, Portugal, localizada na região do Alentejo. Tem uma população estimada em 56.596 habitantes (censos de 2011), em grande parte envelhecida, com um índice de 137,8 acima da média nacional que é de 128,6 (Évora, 2012). O concelho de Évora é composto por 19 freguesias, sendo 8 urbanas e 11 rurais. O centro histórico da cidade de Évora foi considerado, em 1986, pela UNESCO, como Património Mundial, sendo rico pela sua arquitetura milenar.

Quanto à escolaridade da população, esta “apresenta níveis de ensino favoráveis comparado com o resto do Distrito. De facto, a maioria tem o Ensino Secundário (26.16%), seguido do 1.º ciclo do Ensino Básico (25.82%) e do Ensino Superior, o qual apresenta uma percentagem muito significativa de efetivos (21.70%)” (Projeto Educativo, 2010, p.6).

Em relação ao número de alunos, o Concelho de Évora tem evidenciado nos últimos anos uma redução das matrículas em todos os níveis, com exceção do 3.º ciclo, que, no ano letivo de 2011/2012, obteve um ligeiro aumento. O Quadro 15 abaixo retrata o quantitativo de escolas, bem como o número de alunos:

Quadro 15 - Escolas públicas do concelho de Évora - 2012/2013

Modalidades	Número de Escolas		Número de alunos
	Urbana	Rural	
Pré-Escolar	8	9	2206
1.º ciclo	16	11	5833
2.º/3.º ciclos	6	-	7140
Secundário	3	-	3378
Total	33	20	18.557

Fonte: Direção Regional de Educação do Alentejo

Um dado importante das escolas do concelho de Évora é a baixa taxa de abandono escolar, a qual é praticamente zero. O governo, por meio da Ação Social Escolar, tem, aliás, contribuído para sanar esse e outros problemas que possam

comprometer a qualidade do ensino, investindo em programas sociais que visam atender às famílias carenciadas e proporcionando apoios em rubricas como:

- Alimentação Escolar.
- Auxílios Económicos para Manuais e Material de Chuva e Frio.
- Alojamento.
- Regime de Fruta Escolar.
- Leite Escolar.
- Seguro Escolar.
- Transportes Escolares.

As escolas do 1.º ciclo funcionam em tempo integral no período compreendido entre as 9h e as 12h (manhã) e entre as 13h30min e as 17h30min (tarde), o que inclui atividades regulares de sala de aula, bem como Atividades de Enriquecimento Curricular que visam reforçar a formação global dos alunos. Entre estas últimas, contam-se o Inglês, a Atividade Física e Desportiva, a Música e a Expressão Dramática. Estas atividades são desenvolvidas em parceria com a entidade promotora, no caso a Câmara Municipal de Évora. Para além destas, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e múltiplas retenções são beneficiados com Percursos Curriculares Alternativos (PCA) que possibilitam gerir o “currículo nacional de uma forma mais aberta, contribuindo para diminuir as taxas de insucesso” (Projeto Educativo, 2010, p. 16).

Para os alunos com percurso escolar de insucesso, desmotivação, falta de assiduidade, entre outros problemas, são oferecidos os Cursos de Educação e Formação (CEF) que têm por objetivo desenvolver competências profissionais que ajudem a integrar os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos com grandes dificuldades de aprendizagens podem, também, beneficiar de reforço pedagógico, realizado em contexto de sala de aula ou em aulas de apoio, durante uma hora, no qual é oferecido reforço de Língua Portuguesa, Matemática e Línguas Estrangeiras.

No que concerne ao planeamento das atividades de sala de aula, são sistematizadas no agrupamento de escola pelos professores do mesmo ano de ensino, que elaboram em conjunto o Projeto Curricular de Grupo/Turma (PCT), o qual tem por finalidade organizar as atividades que serão desenvolvidas no ano letivo por cada

professor em sua turma, sem perder de vista as necessidades de integrar todas as aprendizagens. O PCT é construído em articulação com o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Agrupamento, o Plano Anual de Atividades e as especificidades de cada grupo/turma, “devendo o educador/professor titular de turma ou o Conselho de Turma definir as metodologias de trabalho que permitam a articulação e flexibilização curricular entre as diversas áreas do saber e o desenvolvimento sequencial de competências essenciais” (Projeto Educativo, 2010, p. 24).

Em relação à escola PA, há a referir que se situa no Centro Histórico de Évora, no edifício que agregava um antigo convento do século XIII e, na atualidade, aloja na parte inferior a escola e, na parte superior, um serviço administrativo da Universidade de Évora. Quanto ao espaço físico, a escola possui um *hall* de entrada que dá acesso aos corredores, onde estão localizadas as onze salas de aula, uma biblioteca, dois gabinetes e uma sala de professores. Na cave, possui, ainda, outro *hall*, que é utilizado para a prática desportiva, um refeitório, uma cozinha, os sanitários e três arrecadações. Na parte exterior do edifício, há dois pátios: um superior, com um campo desportivo devidamente equipado, e no pátio inferior, já de terra batida, duas balizas para a prática do futebol (Projeto Educativo, 2010).

Quanto ao número de funcionários que trabalham na escola, eram no total 44, sendo 13 professores do 1.º ao 4.º ano, dos quais 2 de apoio, 16 professores das AEC, 2 professores do ensino especial, uma coordenadora escolar, 8 auxiliares de ação educativa e quatro cozinheiros/auxiliares de refeitório. No letivo de 2012/2013, a escola era frequentada por 243 alunos, conforme explicita o Quadro 16 abaixo:

Quadro 16 - Escola PA – turmas/alunos - 2012/2013		
Ano	Turmas	Alunos
1.º ano	03	77 (26+26+25)
2.º ano	03	68 (22+23+23)
3.º ano	02	47 (20+27)
4.º ano	03	65 (21+22+22)
TOTAL	11	257

Fonte: Secretaria da escola

A escola desenvolve projetos educativos, para além daqueles organizados pelo Agrupamento, a exemplo do Projeto Caminhos de Sucesso, destinados aos alunos que

se encontram em risco de insucesso escolar. Estes são organizados em grupos de seis e sete alunos, sendo retirados da turma para receberem acompanhamento sistemático por um professor de apoio, o qual organiza o atendimento de acordo com as necessidades dos mesmos.

A escola PB, por sua vez, encontra-se localizada fora das muralhas de Évora, sendo os alunos que a frequentam oriundos de cinco bairros aí situados, alguns deles pertencentes a famílias carenciadas, que sobrevivem com ajuda dos programas sociais. O prédio da escola é relativamente recente, com aproximadamente 25 anos. Tem um espaço físico distribuído por quatro salas de aula, uma sala polivalente que serve de sala multiusos e de refeitório, uma cozinha e uma sala de professores. No lado exterior ao prédio, existe um espaço de recreio que envolve todo o edifício.

A escola é de porte pequeno e possui apenas quatro turmas e o mesmo número de professores de sala de aula, além de uma professora de apoio, uma professora de ensino especial, um professor de projeto, quatro professores das AEC, cinco assistentes e uma coordenadora escolar que também exerce a função de professora. No ano de 2012/2013, a escola era frequentada por 97 alunos, como podemos perceber no Quadro 17 que se segue:

Quadro 17 - Escola PB – turmas/aluno – 2012/2013

Ano	Turmas	Alunos
1.º ano	01	25
2.º ano	01	25
3.º ano	01	22
4.º ano	01	25
TOTAL	04	97

Fonte: Coordenadora escolar

Tal como a escola PA, a escola PB desenvolve projetos com vista a combater o insucesso escolar, de que é exemplo o Projeto ANIMARTE, dirigido especificamente ao grupo de alunos que necessitam de apoio escolar. Para tanto, algumas áreas dos conteúdos são abordadas de maneira diferente, com metodologias que aproximem os alunos das suas vivências, visto que uma boa parte deles são oriundos de famílias carenciadas. Para dinamização dos projetos, a escola conta com o apoio de parceiros diversos como a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal de Évora, a Ludoteca de

Évora, a Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos da Horta das Figueiras e o Lar Barahona.

De maneira geral, as escolas PA e PB são bastante semelhantes, apesar de suas peculiaridades. Trabalham com alunos do 1.º ciclo, realizam seus planejamentos em conjunto no Agrupamento, o que as leva a desenvolverem algumas atividades em comum. Isso não significa, contudo, que, como foi mencionado, não possuam autonomia para desenvolverem os seus próprios projetos. As escolas são administradas por professores, sendo que, na escola PB, a gestora exerce a dupla função de coordenadora e de professora do 1.º ciclo.

As duas escolas brasileiras, BA e BB, estão localizadas na região Norte de Macapá, cidade capital do Estado do Amapá, a qual tem uma população estimada em 397.913 (trezentos e noventa e sete mil) habitantes, segundo o Censo populacional de 2010 (IBGE). É atravessada pela linha do equador que, imaginariamente, separa o planeta em dois hemisférios.

No município de Macapá, a educação é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a qual atende as seguintes modalidades: Educação Infantil (Creche e Pré-escola); Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (1.ª à 4.ª etapa). O número de alunos tem-se ampliado a cada ano, em consequência do aumento da população, pelo que as escolas da SEMED são insuficientes para atender a crescente procura por parte dos alunos. O Quadro 18 abaixo retrata o quantitativo de escolas. Vale ressaltar que as escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos funcionam no mesmo prédio das escolas de Ensino Fundamental.

Quadro 18 - Escolas do Município de Macapá – Amapá, em 2012

Nível /Modalidade	Número de Escolas		Número de alunos	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Educação Infantil	14	04	17.294	2.514
Ensino Fundamental	37	25	6.524	1152
Ed. Jovens e Adultos	-	-	1.824	118
Total	51	29	25.642	3.784

Fonte: Divisão de Organização e Inspeção Escolar – SEMED/ MACAPÁ /AP

Muitas escolas da zona rural estão localizadas em comunidades ribeirinhas¹¹, de difícil acesso; as classes são multisseriadas,¹² em virtude da carência de profissionais e do número reduzido de alunos por ano. Na zona urbana, essa situação não se verifica, pois as escolas conseguem atender regularmente a todas as modalidades de ensino.

As escolas que serviram de contexto para este estudo são financiadas pela Prefeitura Municipal de Macapá e encontram-se localizadas, como se referiu, na Zona Norte da cidade, em áreas periféricas. Apresentam características semelhantes, apesar das suas singularidades. Atendem ambas o nível de Ensino Fundamental, do 1.º ao 6.º anos e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos, na sua maioria, são oriundos da classe econômica baixa, onde o rendimento familiar advém do trabalho informal (autônomo), além dos programas governamentais, como bolsa-família que, em alguns casos, chega ser a única fonte de subsistência.

Quanto ao horário de funcionamento, as escolas BA e BB funcionam em três turnos parciais: manhã, das 7h30min às 11h30min; tarde, das 13h30min às 17h30min; e noite, das 18h30min às 22h30min. Embora os alunos estudem apenas num turno, quando apresentam dificuldades de aprendizagem, beneficiam de reforço escolar, que geralmente acontece após o horário das aulas, ou seja, das 11h30min às 12h30min ou das 17h30min às 18h30min. Esclarece-se que o horário de reforço escolar em algumas escolas do município de Macapá é oferecido no contra turno das aulas, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394-96). Isso obriga o professor a participar nas atividades para além do seu turno de aula, uma vez que a maioria dos professores do 1.º ciclo de Macapá só ministra aula pela manhã ou pela tarde e são resistentes em retornar ao ambiente escolar em outro turno, mesmo recebendo para trabalhar 40 horas semanais, sendo 25 em sala de aula e 15 em atividades como projetos, reuniões, formações, entre outras. A justificativa dos professores para a ausência no outro turno, segundo as coordenações pedagógicas, é a falta de salas de aulas disponíveis para ministrar as atividades, uma vez que estas escolas não funcionam em tempo integral, ou seja, a cada turno são novos alunos.

O planeamento das aulas dos professores na escola BA também acontece após o horário de aula, onde cada turno realiza o seu, ou seja, não existe uma integração entre

¹¹ Comunidade que vive na margem dos rios, em especial do Rio Amazonas.

¹² As turmas multisseriadas são uma realidade da zona rural do Brasil, onde alunos de vários anos do Ensino Fundamental estudam na mesma turma.

os professores da escola. Este foi um ponto mencionado durante as entrevistas, tendo os professores questionado a ausência desta atividade. Já na escola BB, os professores do turno da manhã e da tarde reúnem-se das 12h às 13h para realizarem o planejamento, sendo que este acontece de 15 em 15 dias.

Em ambas as escolas, os projetos escolares e as reuniões de pais e mestres acontecem geralmente no sábado letivo, valendo ressaltar que, para completar os 200 dias letivos em sala de aula estabelecidos por lei, muitos sábados são necessários para trabalhar com os alunos.

As escolas possuem uma estrutura física própria (Quadro 19 em baixo), porém sem um espaço reservado a atividades recreativas, ou seja, à prática desportiva. A ausência deste ambiente é bastante questionada pelos professores, que reivindicam um espaço adequado para os alunos desenvolverem as suas atividades lúdicas.

Quadro 19 - Espaços escolares das escolas brasileiras

Espaços	Total	
	Escola BA	Escola BB
Sala de Direção	01	01
Secretaria	01	01
Salas de Aula	08	13
Sala dos professores	01	01
Biblioteca	01	01
Sala de Coordenação Pedagógica	01	-
Laboratório de Informática	01	01
Sala do Atendimento educacional	01	01
Sala de Leitura	-	-
Cozinha	01	01
Refeitório	01	01

Fonte: Projeto Político-Pedagógico

No momento da investigação, a escola BA contava com 20 professores, sendo 15 pertencentes ao quadro efetivo da Prefeitura Municipal e 5 do contrato administrativo, os quais, em sua maioria, possuíam habilitações de nível superior. Estes trabalhavam em regime de 40 horas semanais, divididas em atividades de sala de aula, planejamento pedagógico e recuperação paralela. A escola tinha 694 alunos

regularmente matriculados, distribuídos em 16 turmas, em três turnos, como podemos perceber no Quadro 20 que se segue.

Quadro 20 - Escola BA - turmas/alunos - 2012

ANO	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
1.º ANO	01	30	02	58	-	-
2.º ANO	03	86	01	30	-	-
3.º ANO	01	32	02	66	-	-
4.º ANO	03	165	01	35	-	-
5.º ANO	-	-	02	70	-	-
1ª ETAPA	-	-	-	-	02	60
2ª ETAPA	-	-	-	-	02	62
TOTAL	08	313	08	259	04	122

Fonte: Secretaria da escola.

A escola BA não dispunha dos documentos norteadores como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar. Segundo informações do coordenador pedagógico, estes ainda estavam em construção, mas as ações escolares eram direcionadas pelo Plano de Curso, elaborado no início do ano letivo e pelos Planos de Aulas reavaliados quinzenalmente, além dos projetos educativos, como da Páscoa, da família, da festa Junina e do afrodescendente, que contribuem para aprimorar a aprendizagem dos alunos.

A escola BB apresentava um quadro docente de 33 professores, sendo 22 pertencentes ao quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Macapá e 11 do contrato administrativo, ou seja, temporários. Estes professores, bem como os da escola BA, trabalhavam em regime de 40 horas semanais.

O corpo discente era composto por 772 alunos regularmente matriculados, distribuídos por 26 turmas, em três turnos, como clarifica o Quadro 21 abaixo.

Quadro 21 - Escola BB – turmas/alunos- 2012

ANO	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
1.º ano	03	77	04	101	-	-
2.º ano	03	79	02	60	-	-
3.º ano	03	88	02	72	-	-
4.º ano	02	62	02	66	-	-
5.º ano	02	71	01	34	-	-
1ª ETAPA	-	-	-	-	01	30
2ª ETAPA	-	-	-	-	01	32
TOTAL	13	377	11	333	02	62

Fonte: Secretaria da escola.

Para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, a escola BB dispunha de 55 funcionários distribuídos da seguinte forma: 1 diretor, 1 secretário escolar, 1 secretário administrativo, 2 auxiliares de secretariado, 2 auxiliares de biblioteca, 1 coordenador pedagógico, 33 professores, 1 bibliotecário, 6 merendeiras escolares¹³ e 7 serventes.

As ações da escola BB eram direcionadas pelo Projeto Político Pedagógico, que contemplava em seu seio os seguintes projetos: Páscoa na Escola, Pais e Filhos, Curupira, Mostra Pedagógica, Família na Escola, entre outros, que contribuem para o crescimento individual e social dos alunos. Além desses projetos, a escola também participava nos Programas do Governo Federal, de que é exemplo o “Se Liga e Acelera”, que ajuda na correção de fluxo, ou seja, corrigir a defasagem entre idades/série dos alunos. Outro programa desenvolvido pela escola era o “Mais Educação”, que atendia 150 alunos em tempo integral, com atividades desportivas e educativas, como futebol, judô, dança, capoeira, informática e alfabetização.

Um fator interessante nestas unidades de ensino foi que a conversa com os gestores escolares não se revelou necessária, fato atribuído ao momento político vivenciado no Município de Macapá, onde o prefeito da altura, ao qual os diretores

¹³ Prepara as refeições dos alunos.

eram partidariamente associados, havia perdido a eleição, e assim a presença dos gestores escolares mal se fazia sentir nos estabelecimentos escolares.

4.4. Participantes da investigação.

Os participantes nesta investigação foram vinte professores, sendo dez do 1º ciclo do Ensino Básico de Portugal (Évora) e dez do 1º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil (Macapá). A seleção dos participantes teve como base os seguintes critérios:

- Lecionarem no 1º ciclo do Ensino Básico de Portugal e no 1º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil.
- Terem participado em ações de formação contínua.

➤ Perfil dos professores portugueses

Em Portugal, foram selecionados dez professores, sendo seis da escola PA e quatro da escola PB. Os professores da escola PA serão denominados de PPA1 a PPA6 e os da escola PB de PPB1 a PPB4, em que o primeiro “P” significa Professor e o segundo “P” Portugal. A seleção dos participantes nas duas unidades de ensino ficou sob a responsabilidade das coordenadoras das escolas, embora na escola PB tivéssemos tido uma reunião adicional com os participantes antes das entrevistas; já na escola PA, só foi possível ter o primeiro contato no dia das entrevistas, as quais foram agendadas pela coordenadora escolar.

Os professores participantes da investigação, apesar de serem de escolas diferentes, possuíam perfis bastante semelhantes, como podemos perceber na descrição abaixo:

➤ Professores da escola PA:

PPA1 – O professor tinha 55 anos, com habilitação para o magistério, o qual realizou na cidade de Santarém. Era detentor de licenciatura e mestrado em Sociologia, ambos concretizados na Universidade de Évora, exercia com o 1.º ano e trabalhava há 35 anos como professor, dos quais 12 naquela escola. Segundo ele, caso a legislação não tivesse sido alterada, já poderia estar na fase de aposentadoria. Era do quadro do

agrupamento e tinha experiência como formador de professores dos 1.º e 2.º ciclos, tanto em Portugal, bem como no exterior.

PPA2 – A professora tinha 57 anos e exercia a profissão há 30 anos, dedicada exclusivamente àquela unidade de ensino. Relatou também que poderia estar em fase de aposentadoria, caso a legislação não tivesse sido alterada. Possuía o curso do magistério primário obtido na cidade de Évora, bem como o bacharelato¹⁴ e o complemento de formação pedagógica para educadores de infância e professores do 1º ciclo, realizado durante dois anos, no horário pós-laboral, na Universidade de Évora. Era do quadro do agrupamento e trabalhava com alunos do 1.º ano, porém já tinha exercido com todos os anos do 1.º ciclo.

PPA3 – A professora possuía o magistério primário realizado na cidade de Évora e licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade da mesma cidade. Considerou a sua formação, ao nível do magistério, de suma importância, pois possibilitou uma relação próxima entre o aprendiz de professor, os professores das escolas de formação e a professora da classe. Tinha 51 anos de idade e 23 anos de profissão, sendo 8 destes dedicados àquela unidade de ensino. Era do quadro do agrupamento e exercia com o 4.º ano, tendo acompanhado a turma desde o 1.º ano. Fez questão de enfatizar que o seu maior sonho era ser professora, algo que conseguiu concretizar só aos 25 anos de idade, em virtude da ausência do magistério na sua cidade de origem, bem como à falta de recursos financeiros para realizar em outra localidade.

PPA4 – A professora tinha 41 anos de idade e 20 anos de docência, sendo que nesta escola exercia desde há 4 anos. Realizou o curso na cidade de Évora e, posteriormente, a licenciatura e o mestrado em Matemática na Universidade da mesma cidade. Exercia com alunos do 4.º ano, porém já tinha trabalhado com todos aos anos do 1.º ciclo. Relatou que, nos primeiros anos de carreira, esteve a desenvolver a sua atividade em diferentes escolas, o que considerou pouco produtivo, pois não conseguia acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

¹⁴ O bacharelato é um termo em extinção no sistema educacional português, decorrente do processo de Bolonha. Corresponhia ao primeiro grau académico realizado na Universidade e tinha duração de dois a quatro anos.

PPA5 – A professora frequentou o curso do magistério na cidade de Évora, no mesmo imóvel em que funcionava a escola em que trabalhava. Cabe ressaltar que também foi aluna do 1.º ciclo desta unidade de ensino, num período em que meninas e meninos estudavam separados. A sua primeira experiência profissional foi desenvolvida na mesma escola na qual trabalhava há 14 anos, mas tinha 27 anos de carreira e 48 anos de idade. Tinha licenciatura em Letras e era aluna de mestrado em Administração Escolar, na Universidade de Évora. Trabalhava com alunos do 2.º ano, e pretendia acompanhar a turma, caso o agrupamento não a mudasse de escola, o que considerava algo prejudicial.

PPA6 – A professora tinha 53 anos e exercia a docência havia 31 anos, mas nesta escola estava há 7 anos. Realizou o curso do magistério na cidade de Beja e a licenciatura em Administração Escolar na Universidade de Évora. Trabalhou muitos anos nas escolas rurais, estando fixada naquele agrupamento havia 12 anos. Era professora do 3.º ano e acompanharia a turma no ano seguinte, prática que considerava de suma importância, pois permitia conhecer melhor os alunos.

➤ **Professores da escola PB:**

PPB1 – A professora tinha 47 anos e possuía o curso do magistério primário, realizado na cidade de Évora, e o bacharelato, realizado, no horário pós-laboral, na Universidade da mesma cidade. Era do quadro do agrupamento havia 4 anos, mas já exercia a atividade docente há 16 anos, sendo contratada durante 12 anos. Trabalhava na escola há 13 anos, sendo que, no ano da entrevista, atuava com o 1.º ano.

PPB2 – A professora realizou o curso do Magistério Primário na cidade de Évora, posteriormente licenciatura e mestrado em Administração Escolar, na Universidade da mesma cidade. Tinha 50 anos e exercia a profissão havia 22 anos. Havia 4 anos que trabalhava na escola e trabalhava com o 3.º ano. Era a primeira vez que acompanhava uma turma até ao final do ciclo, o que considerava importante para a aprendizagem dos alunos. Este feito não era realizado, anteriormente, pois mudava constantemente de escola.

PPB3 – A professora era do quadro do agrupamento e possuía o curso do magistério primário, realizado na cidade de Portalegre e licenciatura em Sociologia pela Universidade de Évora. Tinha 47 anos e exercia a profissão havia 28 anos, tendo na

altura da entrevista 4 anos de trabalho na escola. Para além da atividade de sala de aula, com os alunos do 4.º ano, exercia atividade de coordenadora escolar, que considerava uma atividade bastante desgastante, pois as questões burocráticas, muitas vezes, interferiam na sua atividade de sala de aula.

PPB4 – A professora tinha 37 anos, exercia a profissão havia 17 anos e estava na escola havia apenas 3 anos. Possuía o curso do magistério primário e o bacharelato realizado em três anos na Universidade de Évora. Não conseguiu cursar a licenciatura, devido a trabalhar numa zona rural o que a impossibilitou de conciliar o trabalho com os estudos. Era professora do 2.º ano e fazia parte do agrupamento da escola onde trabalhava.

Como podemos perceber, a maioria dos professores eram do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Estavam na faixa etária entre 37 a 57 anos, alguns quase à beira da situação de aposentadoria, principalmente na escola PA, na qual dos seis professores participantes quatro possuíam idade superior a 50 anos. Já na escola PB, apenas um participante apresentava essa idade, como podemos visualizar no Quadro 22 que se apresenta:

Quadro 22 - Perfil dos professores portugueses

Prof.	Idade	Formação universitária	Instituição Formadora	Localização da Instituição	Situação na docência	Tempo de serviço	Tempo de trabalho na escola	Ano/série que lecionava
PPA1	55 anos	Mestrado em sociologia	Universidade de Évora	Évora	Funcionário público	35 anos	12 anos	1.º ano
PPA2	57 anos	Magistério/ Bacharelato	Universidade de Évora	Évora	Funcionário público	30 anos	30 anos	1.º ano
PPA3	51 Anos	Licenciatura em Língua Portuguesa	Universidade de Évora	Évora	Funcionário público	23 anos	8 anos	4.º ano
PPA4	41 Anos	Mestrado em Matemática	Universidade de Évora	Évora	Funcionário público	20 anos	4 anos	4.º ano
PPA5	48 Anos	Licenciatura em Língua Portuguesa	Universidade de Évora	Évora	Funcionário público	27 anos	14 anos	2.º ano
PPA6	53 Anos	Licenciatura em Administração	Universidade de Évora	Évora	Funcionário público	31 anos	7 anos	3.º ano
PPB1	47 Anos	Bacharelato	Universidade de Évora	Évora	Funcionário público	16 anos	13 anos	1.º ano
PPB2	50 Anos	Mestrado em Administração Escolar	Universidade de Évora	Évora	Funcionário público	22 anos	4 anos	3.º ano
PPB3	47 Anos	Licenciatura em Sociologia	Universidade de Évora	Évora	Funcionário público	28 anos	4 anos	4.º ano
PPB4	37 Anos	Bacharelato	Universidade de Évora	Évora	Funcionário público	17 anos	3 anos	5.º ano

Todos os professores eram do quadro do agrupamento, ou seja, funcionários públicos. Quanto à formação académica, tinham frequentado as escolas de Magistério Primário, sendo que, na escola PA, dois professores possuíam mestrado, três a licenciatura e um o bacharelato, enquanto na escola PB um possuía mestrado, um a licenciatura e dois o bacharelato. A formação superior destes participantes foi realizada na Universidade de Évora, em consonância com a sua atividade profissional.

Quanto ao tempo de serviço, eram professores com bastante experiência na docência. Na escola PA, três professores possuíam mais de 30 anos na profissão, enquanto na escola PB iam dos 16 aos 28 anos.

➤ **Perfil dos professores brasileiros**

No Brasil, foram igualmente selecionados dez professores, sendo cinco da escola BA, que serão denominados de PBA1 a PBA5, onde a letra “P” significa professor, e cinco da escola BB, que serão denominados de PBB6 a PBB10. A seleção destes participantes foi possível com a ajuda dos coordenadores pedagógicos das unidades de ensino, que indicaram os professores com as características acima mencionadas. Entretanto, era preciso solicitar a sua colaboração para o desenvolvimento da investigação. Na escola BB, a mediação foi realizada com a ajuda da coordenadora pedagógica, que tinha um poder de liderança bem marcante e conseguiu a participação dos professores. Aqueles que se manifestaram resistentes ratificaram a sua participação com a intervenção da pesquisadora, ao demonstrar-lhes a importância da investigação.

Na escola BA, tivemos de solicitar, individualmente, a colaboração de cada professor. Essa mediação foi realizada nos intervalos das aulas, onde foram explicitados os objetivos da pesquisa e solicitada a adesão. Os professores foram bastante solícitos, pois se sentiram à vontade para contribuírem com suas experiências. Isso demonstra que, quando valorizamos as vozes dos professores, eles se sentem motivados a participar nos programas e/ou projetos escolares (Pimenta, 2007).

Bogdan e Biklen (1994) consideram que um ponto-chave numa investigação é o respeito pelos participantes, por forma a que os mesmos possam se sentir seguros para expor as suas opiniões, sem medo de retaliações, sendo fundamental que as suas

identidades sejam protegidas e que as suas falas não sejam distorcidas. Um investigador precisa transmitir essa segurança ao participante, pois, caso contrário, terá problemas em desenvolver a investigação.

Os professores brasileiros possuíam um perfil bastante semelhante, como podemos perceber na descrição abaixo:

➤ **Professores da Escola BA:**

PBA1 – A professora tinha 31 anos, com formação no magistério a nível normal e o curso de licenciatura plena em pedagogia, realizada numa Instituição de Ensino Superior privado. Exercia a docência há 4 anos, mas na escola trabalhava apenas há 2. Era funcionária efetiva da Prefeitura Municipal de Santana, porém exercia as suas atividades na escola do Município de Macapá. Esta situação só era possível, devido a uma parceria existente entre as duas prefeituras. Trabalhava com o 4.º ano, demonstrando desencanto com a gestão escolar e com os problemas de aprendizagem dos alunos, que eram constantes.

PBA2 – A professora tinha 30 anos e possuía o curso de magistério normal e Licenciatura em Letras e Comunicação Social, realizados numa Instituição de Ensino Superior Particular. Era funcionária do contrato administrativo há 3 anos, coincidente com o tempo de docência nesta escola, porém já tinha trabalhado em outras escolas por um período de 8 anos. Era professora do 2.º ano, trabalhava com crianças na faixa etária dos 7 e 8 anos, contudo na sua turma existiam alunos com 12 anos de idade, o que considerava comprometedor para o desenvolvimento das atividades.

PBA3 – A professora tinha 48 anos, era professora do 2.º ano. A sua formação era o magistério normal e, a nível superior, Licenciatura em Artes e Bacharel em Ciências Sociais. Exercia a atividade docente há 26 anos, mas naquela escola estava há 10, sendo umas das professoras com mais tempo de serviço e estando no período de aposentadoria. Relatou que a sua experiência permitiu assistir à fase áurea e de decadência daquela unidade de ensino. Era uma professora bastante comunicativa, à qual os demais colegas recorriam para solicitar ajuda, pois a sua experiência possibilitava contornar os problemas, que considerava parte do ofício de ser professor.

PBA4 – A professora, assim como as demais, possuía o curso do magistério normal e formação superior em Pedagogia, realizada numa instituição particular de ensino à distância. Tinha 45 anos e era concursada do Governo do Estado do Amapá, embora exercesse a sua atividade na prefeitura de Macapá. Exercia a docência havia 16 anos, todavia nesta escola encontrava-se apenas há 3 anos, tendo exercido a atividade anterior no interior do Estado. Trabalhava com o 3.º ano, mas já tinha ministrado aulas em todos os anos do Ensino Fundamental. Era uma professora pouco comunicativa, mas que demonstrava um forte compromisso com a profissão.

PBA5 – A professora era licenciada em Letras por uma instituição pública de ensino superior e possuía o magistério a nível normal. Tinha 31 anos de idade e 6 de docência, todos destinados àquela escola. Apesar da pouca experiência, demonstrava satisfação em exercer naquele segmento de ensino, mesmo tendo formação acadêmica para trabalhar com outros níveis de ensino da educação básica. Era funcionária concursada do Município de Macapá e professora do 2.º ano, mas tinha experiência com o 1.º e o 3.º anos.

➤ **Professores da Escola PB:**

PBB1 – A professora possuía Licenciatura em História, realizada numa Universidade Pública e, como as demais, o magistério normal. Tinha 35 anos e era funcionária concursada do Município de Santana, embora, virtude de uma parceria dos municípios, desenvolvesse a sua atividade no Município de Macapá. Estava na atividade docente havia 5 anos, 4 deles na escola onde lecionava. Era professora do 2.º ano e tinha dificuldade em contornar os problemas educacionais, em especial a indisciplina dos alunos, um fator que a afligia bastante.

PPB2 – A professora tinha 38 anos e havia 4 que trabalhava na escola, contudo já tinha 9 anos de profissão. Possuía o magistério normal e, a nível superior, Licenciatura em Pedagogia, realizada numa instituição particular. Era professora do contrato administrativo, ou seja, temporária e trabalhava com turma de 2.º ano que considerava bastante agitada, em virtude do número excessivo dos alunos e da ausência da participação dos pais. Demonstrou, na sua entrevista, insatisfação em trabalhar com aquele ano de ensino, pois sempre tinha trabalhado com alunos do 4.º ano, com os quais se identificava melhor.

PBB3 – Tinha 33 anos e possuía apenas o magistério normal, uma vez que não concluiu o ensino superior em Pedagogia. Relatou interesse em cursar uma Licenciatura em Letras, que considerava mais adequada aos seus ideais. Era concursada do Município de Macapá há 6 anos, mas na escola desenvolvia a sua atividade há 3, sendo professora do 2.º ano. Demonstrava bastante insatisfação, principalmente com o rendimento educacional dos alunos, o que a afetava emocionalmente.

PBB4 – Esta professora tinha 31 anos, era Licenciada em Pedagogia por uma instituição de ensino superior privado, possuía o magistério normal e estava concluindo uma especialização em Pedagogia Escolar. Era funcionária concursada do Município de Macapá, havia 4 anos e 3 meses, sendo que sempre exercera as suas atividades naquela escola. Trabalhava com o 5.º ano, o que considerava uma “dádiva”, pois, apesar de ser uma turma muito agitada que nenhum colega de profissão queria, a coordenadora pedagógica, acreditando na sua capacidade, selecionou-a para trabalhar com aquele grupo. Relatou que estava na profissão porque gostava, pois se tivesse seguido os conselhos dos seus familiares já teria desistido.

PBB5 – A professora tinha 28 anos e trabalhava com o 4.º ano. Não possuía o nível superior, apenas o magistério normal. No ano da entrevista, tinha sido selecionada para participar no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem como objetivo oferecer, de forma gratuita, a formação superior para os professores da educação básica em exercício. Era professora concursada do Município de Macapá e exercia a atividade docente há 5 anos, sempre naquela instituição de ensino. Entendia a profissão de professor como bastante desgastante, chegando a considerá-la até uma profissão de risco.

Em síntese, podemos concluir que todos os professores entrevistados de Macapá eram do sexo feminino, sendo na sua maioria funcionários efetivos e apenas dois do contrato administrativo. Quanto ao tempo de docência, de um modo geral eram professores com pouca experiência profissional, já que apenas dois da escola BA possuíam mais de 10 anos de profissão, como podemos visualizar no Quadro 23 que se segue:

Quadro 23 - Perfil dos professores brasileiros

Prof .	Idade	Formação universitária	Instituição Formadora	Localização da Instituição	Situação na docência	Tempo de serviço	Tempo de trabalho na escola	Ano/série Que leciona
P1	36	Licenciatura em Pedagogia-superior	UVA	Macapá	Concursada	4 Anos	3Anos	4.º ano
P2	30	Licenciatura em Letras-superior e Comunicação social	UVA	Macapá	Contrato Administrativo	8 Anos	3 Anos	2.º ano
P3	48	Licenciatura em Artes visuais e Ciências Sociais-superior	UNIFAP	Macapá	Concursada	26 anos	10 Anos	2.º ano
P4	45	Licenciatura em Pedagogia-superior	UDESC/	Macapá	Concursada	16 Anos	3 Ano	1.º ano
P5	31	Licenciatura em Pedagogia-superior	UNIFAP	Macapá	Concursada	6 Anos	6 Anos	2.º ano
P6	35	Licenciatura em História-Superior	UNIFAP	Macapá	Concursada	5 Anos	4 Anos	2.º ano
P7	38	Pedagogia-superior	UVA	Macapá	Contrato Administrativo	9 Anos	4 Anos	2.º ano
P8	33	Só possuía o Magistério	Escola Normal	Macapá	Concursada	6 Anos	3 Anos	2.º ano
P9	31	Licenciatura em Pedagogia-superior	Escola normal IESAP	Macapá	Concursada	4 Anos	4 Ano	5.º ano
P10	28	Só possuía a Magistério	Escola Normal	Macapá	Concursada	5 Anos	5 Anos	4.º ano

Um dado importante observado neste estudo é que alguns dos professores brasileiros que colaboraram na pesquisa ainda exerciam a atividade docente sem serem detentores de habilitação de nível superior, contrariando o que se encontra legislado.

Este dado vem ao encontro ao Censo Escolar de 2011, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, que evidenciou que, embora o maior número de profissionais docentes sem nível superior se encontre na Educação Infantil, com um percentual de 43,1% do total, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), esse percentual continua a ser bastante elevado, atingindo 31,8% (INEP, 2011). Este número é ainda alarmante, apesar dos investimentos do governo na formação de professores.

➤ **Perfil dos professores portugueses e brasileiros**

Os professores portugueses eram, na sua maioria, do sexo feminino, apenas um masculino, enquanto os professores brasileiros eram todos do sexo feminino. A totalidade dos professores portugueses era do quadro do agrupamento, ou seja, funcionários efetivos, enquanto entre os brasileiros dois eram temporários, ou seja, do contrato administrativo, como podemos visualizar no Quadro 24 que se apresenta:

Quadro 24 - Perfil dos professores portugueses e brasileiros

Perfil		Portugal	Brasil
		F	F
Formação	Apenas o Magistério	-	2
	Bacharelato	3	-
	Licenciatura	6	8
	Mestrado	4	-
	Doutoramento	-	-
Idade	20-30 anos	-	2
	30-40 anos	1	6
	40-50 anos	5	2
	Mais de 50 anos	4	-
Funcionários Efetivos	Sim	10	8
	Não	-	2
Tempo de docência	3-13 anos	-	8
	14-23 anos	5	1
	24-33 anos	4	1
	34-43 anos	1	-
Tempo na escola	1-10 anos	6	10
	11-20 anos	3	-
	21-30 anos	1	-

Os professores portugueses possuíam idade bem superior em relação aos brasileiros, já que a metade tinha idade compreendida entre os 40 e 50 anos, e 4 acima de 50 anos; no caso do Brasil, apenas 2 professores possuíam idade acima dos 40 anos. Tal fato refletia-se, obviamente, no seu tempo de serviço, pois 5 dos professores portugueses exerciam a profissão há mais de 16 anos, e 4 entre 24 a 33 anos de sala de aula. Uma professora tinha 35 anos de profissão, situação que no Brasil já teria levado à aposentadoria.

No caso do Brasil, 8 dos professores exerciam a profissão havia menos de 13 anos, sendo que a mais experiente tinha 26 anos e a mais nova 4 anos de experiência letiva. O fator “experiência” é um dado muito importante na vida profissional de um

professor, uma vez que aqueles que possuem mais tempo de carreira conseguem tratar com maior habilidade os problemas do cotidiano escolar. Quanto ao tempo de serviço dedicado à instituição em que trabalhavam, 6 dos professores portugueses exerciam há menos de 10 anos e 3 entre 11 e 20 anos. Uma professora trabalhava desde há 30 anos na mesma escola, o que lhe permitia conhecer com maior profundidade a referida instituição. No caso do Brasil, todos os professores exerciam há menos de 10 anos, ocorrendo casos de professores com apenas 3 anos de exercício.

De uma maneira geral, podemos inferir que os professores portugueses tinham idade e tempo de serviço mais alargado do que os brasileiros, eram todos do quadro efetivo, enquanto, no referente ao Brasil, os efetivos são 80%, além de serem professores bem jovens e com pouca experiência na docência.

4.5. Procedimentos de investigação.

Como antes foi dado a entender, a pesquisa qualitativa é intrinsecamente “multimetodológica, isto é, possibilita o uso de uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de colheita de dados” (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 2000, p. 163). Assim, no caso do estudo por nós realizado, foi utilizada como técnica fundamental de colheita de dados a entrevista individual semi-estruturada, que foi realizada pela investigadora deste projeto.

4.5.1. Entrevista individual semi-estruturada.

Ouvir os professores é dar-lhes oportunidade de expressar seus sentimentos, de partilhar suas vivências, é perceber que suas vozes são vozes não solitárias, pois retratam a coletividade de uma profissão que, ao longo dos anos, tem visto a sua voz apagada à luz de políticas educacionais que os percebem como meros expectadores da sua própria história (Ceia, 2010; Oliveira, 2003). O diálogo é um mecanismo apropriado para romper com o silenciamento imposto, uma vez que possibilita que “os seres humanos se transformem cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem” (Freire, 2003, p. 74).

Foi com esse olhar que optámos pela entrevista como técnica de recolha de dados, por dar oportunidade a que duas ou mais pessoas se reúnam para dialogar, para

trocar experiências, mesmo que de forma intencional. A entrevista possibilita a interação entre o investigador e o entrevistado, assegurando a cumplicidade que pode permitir observar detalhes, partilhar valores e crenças que fazem parte da vida dos participantes. Como assinalam Bogdan e Biklen (1994, p.135), “cabe ao investigador ouvir cada palavra, como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo”.

Para Lessard-Herbert, Goyette e Boutin (2008, p.160), a entrevista permite o confrontar das percepções dos sujeitos, sendo “necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e ideias dos sujeitos observados”. Bogdan e Biklen (1994, p. 134), por seu lado, ressaltam que “a entrevista é utilizada para colectar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Durante a entrevista, o investigador tem de proporcionar um ambiente agradável, em que o participante possa expor as suas opiniões de maneira espontânea, sem medos ou receios. Para tal, é preciso saber ouvir e encorajar o entrevistado a falar daquilo que sente, solicitar clarificação quando não consegue compreender, evitar perguntas fechadas (de sim ou não) e ter paciência. Estes, entre outros, são elementos importantes para o desenvolvimento da entrevista semi-estruturada, a qual, apesar de flexível, exige que o investigador elabore um guião ou roteiro prévio, que possa direccionar os seus caminhos, rumo aos objetivos da investigação.

Além desses cuidados, Duarte (2004) menciona outros igualmente importantes a ter em atenção, a saber:

- ✓ Ter claros os objetivos da pesquisa e não apenas no papel.
- ✓ Conhecer, detalhadamente, o contexto da investigação, através de conversas, informações ou documentos.
- ✓ Ter domínio do roteiro das perguntas.
- ✓ Ter segurança e confiança na realização das perguntas.
- ✓ Ser informal, mas sem perder o propósito da investigação.

Segundo Minayo (2007), o roteiro ou guião, numa entrevista semi-estruturada, serve para ampliar os horizontes da comunicação e não para cerceá-la. Assim, “pode [nomeadamente] contribuir para, [fazer] emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores” (p. 18). As percepções que os sujeitos possuem em torno de um objeto de investigação são fortemente impregnadas de sentimentos, de valores e de crenças, construídas nas interações sociais através da linguagem e carregadas de múltiplos significados (afetivos, sociais e culturais).

Foi ancorada em pressupostos deste tipo que, como antes demos a entender, decidimos optar pela entrevista como técnica preferencial de suporte à recolha dos dados empíricos para esta investigação. Na verdade, era nossa convicção que essa técnica nos possibilitaria, como na verdade possibilitou, a aproximação aos discursos dos participantes na pesquisa, os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental brasileiro, para conhecer um pouco das suas vivências pessoais e profissionais. Vale ressaltar que, embora cada professor possuísse, naturalmente, o seu repertório de linguagem próprio, com as suas angústias, os seus anseios, as suas frustrações e as suas esperanças, foi possível detectar zonas de convergência em alguns pontos, nomeadamente sobre sua profissionalidade, mesmo fazendo parte de grupos distintos, em Portugal e no Brasil.

Para Minayo (2007), cada entrevista exprime de maneira peculiar a “sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos. Além disso, pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, a *entrevista*, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção” (p. 263). Nesta mesma linha, Duarte (2004, p. 215) esclarece que as “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Para a autora, o entrevistador, antes de iniciar qualquer entrevista, deve esclarecer ao entrevistado o objetivo do estudo e o seu carácter confidencial.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem variar quanto ao grau de estruturação, desde as abertas, ou seja, não estruturadas, às totalmente estruturadas, nas quais o diálogo se apresenta completamente orientado. A esse respeito, Fontana e

Frey (1994) consideram a existência de três grandes tipos de entrevista: estruturada, semi-estruturada, e não estruturada. Cabe esclarecer que é o objetivo da investigação que vai determinar o tipo de entrevista a ser adotado.

Manzini (2004) menciona as vantagens da entrevista semi-estruturada, principalmente em relação ao roteiro de perguntas que ajudam o investigador a alcançar os objetivos propostos. Nesta mesma linha de pensamento, Valles (1997) aponta algumas vantagens da entrevista semiestruturada, como: o contato com um grande número de informações; a possibilidade de o investigador interagir com os entrevistados e esclarecer as dúvidas que os outros instrumentos não permitem; e a liberdade para o entrevistado discorrer sobre assuntos que não foram mencionados no guião, mas que, de alguma forma, estão relacionadas com a temática discutida.

No que concerne à transcrição das entrevistas, Bogdan e Biklen (1994) propõem que seja realizada após cada sessão. Quando aquelas forem longas, sugerem que sejam feitas anotações que possam ajudar na hora da transcrição, devendo o entrevistador “registrar as reacções do entrevistado às perguntas que são feitas. A expressão não-verbal do entrevistado poderá ser de grande utilidade na análise da qualidade das respostas” (Gil, 2009, p.94).

Além disso, as entrevistas, depois de transcritas, devem “passar pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação, tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções” (Duarte, 2004, p. 220). Face a essas questões, podemos dizer que, para desenvolver uma entrevista, o investigador precisa de ter disponibilidade de tempo, aptidões para entrevistar, saber contornar as situações constrangedoras e proporcionar um clima de confiança, para que possa expor as suas ideias e ampliar a discussão em torno da temática.

Foi com base nessas recomendações que desenvolvemos as entrevistas semi-estruturadas que realizámos aos nossos participantes, optando pelo formato individual. As mesmas foram precedidas de uma *entrevista piloto* realizada com uma professora do 1.º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil que, obviamente, não fez parte do estudo principal, para completar a validação do guião, que já tinha sido apreciado por um painel de especialistas.

Realizámos, assim, vinte entrevistas individuais, dez com professores portugueses e dez com professores brasileiros e com um tempo de duração variável, mas que, aproximadamente, oscilou entre quarenta minutos a uma hora e vinte minutos. As entrevistas com os professores brasileiros foram desenvolvidas nos meses de Outubro a Dezembro de 2012 e com os professores portugueses nos meses de Abril a Junho de 2013.

4.5.1.1. Elaboração do guião de entrevista

Quando elaboramos um projeto de pesquisa, expressamos, através dos objetivos, as nossas pretensões e detalhamos na metodologia os caminhos a serem percorridos para alcançar esses objetivos. Essa articulação até pode ser clara, mas quando chegamos à fase de elaboração dos instrumentos de recolha de dados, as coisas assumem, muitas vezes, uma dimensão pouco acolhedora, uma vez que as certezas começam a transformar-se em dúvidas. Assim, a elaboração do guião de entrevista para a presente pesquisa, que parecia algo simples, assumiu para nós alguma complexidade, merecendo um olhar detalhado e fundamentado.

O guião de entrevista foi, desse modo, construído a partir da articulação dos objetivos da investigação com uma profunda revisão teórica e com as experiências escolares da pesquisadora. A conjugação destes elementos possibilitou a estruturação do guião de entrevista, o qual foi apresentado em três etapas: preparação, perfil dos professores entrevistados e desenvolvimento (apêndice 1).

A primeira etapa foi utilizada para nos familiarizarmos com os participantes da investigação, tendo procurado legitimar e incentivar os professores. Assim sendo, repassámos informações quanto ao objetivo da investigação, à confiabilidade das informações e à garantia do anonimato.

Na segunda etapa, procurámos conhecer um pouco do perfil dos professores entrevistados, incluindo aspetos como a idade, formação universitária, situação na docência, tempo de serviço, tempo de trabalho na escola e ano/série que lecionavam.

Na terceira etapa, buscámos captar as percepções dos professores sobre o objeto em estudo. Estava dividida em cinco blocos: A, B, C, D, E:

Bloco A – *Formação contínua e profissionalidade* – procurava compreender as percepções dos professores do 1.º ciclo sobre a formação contínua e quais os elementos para o exercício da profissionalidade.

Bloco B – *Dimensão pessoal da profissionalidade* – tinha por objetivo perceber de que maneira a formação contínua vem sendo um instrumento de promoção da dimensão pessoal da profissionalidade dos professores.

Bloco C – *Dimensão profissional da profissionalidade* – visava analisar de que modo a formação contínua pode ajudar o professor a desenvolver novas profissões, no que concerne à dimensão profissional.

Este bloco era dividido em quatro sub-blocos. O primeiro procurava saber se os conhecimentos abordados na formação contínua contribuíam para a atuação pedagógica dos professores no 1.º ciclo. O segundo pretendia perceber a contribuição da formação contínua para a autonomia docente. O terceiro focava o compromisso do professor com o ato de ensinar e o quarto incidia sobre a questão de se saber se os professores desenvolviam trabalho colaborativo.

Bloco D – *Dimensão institucional da profissionalidade* – tinha por objetivo conhecer os contributos da formação contínua para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, na dimensão institucional.

Este possuía dois sub-blocos temáticos: o primeiro no âmbito do desenvolvimento da dimensão organizacional da profissionalidade e o segundo no que concerne ao desenvolvimento do trabalho em equipa.

Bloco E – *Dimensão sociopolítica da profissionalidade* – tinha por meta compreender em que medida a formação contínua pode ajudar os professores a desenvolverem a dimensão sociopolítica da profissionalidade. O bloco foi dividido em dois sub-blocos temáticos: o primeiro trata da articulação entre formação contínua, escola e comunidade. O segundo evidencia a contribuição da formação contínua para o envolvimento dos professores nos grupos de discussão/associações/sindicatos em prol da educação.

Cabe destacar que cada bloco temático era composto por tópicos de questionamento que contribuíam para alcançar o objetivo de cada bloco.

➤ **Validação do instrumento**

A validação é utilizada para autenticar a qualidade de um instrumento. Para Lobiondo-Wood e Haber (2001), existem três tipos de validade: a de conteúdo, a de critério e a de construto¹⁵. A validade do conteúdo está relacionada com o exame detalhado do conteúdo do instrumento, no intuito de se perceber se os itens sugeridos fazem parte de uma amostra representativa do que se pretende medir, sendo necessário que o instrumento seja submetido à apreciação de peritos ou especialistas na área, que possam sugerir suplemento, retirada ou alterações nos instrumentos.

A validade de critério visa compreender até que ponto os instrumentos utilizados são os mais adequados para aquela atividade. Segundo Babbie (2005), este tipo de validade também pode ser chamado de preditiva ou de concorrência, uma vez que demonstra o grau e a relação entre o *score* de um instrumento e as outras medidas que influenciam o desempenho.

Quanto à validação de construto, alcança o campo da teoria “em que se apoiou a construção do instrumento. Desse modo, o trabalho de validação de um construto é uma pesquisa científica empírica, porque, definidos os construtos que seriam responsáveis pelo desempenho no teste, o avaliador passa a formular hipóteses sobre a teoria de construtos e a testá-las empiricamente” (Raymundo, 2009, p.88).

Neste estudo, adotámos a validação do conteúdo, por considerá-la mais apropriada, tendo submetido o guião de entrevistas à apreciação de dois professores Doutores da Universidade de Évora, ligados ao Centro de Investigação em Educação e Psicologia desta instituição. Estes sugeriram algumas alterações ao guião, visando tornar as perguntas previstas mais claras e mais adequadas aos entrevistados e aos objetivos do estudo.

¹⁵ Construtos são traços, aptidões ou características supostamente existentes e abstraídos de uma variedade de comportamentos que tenham significado educacional (ou psicológico). Destacam-se os seguintes: fluência verbal, rendimento escolar, aptidão mecânica, inteligência, motivação, agressividade, entre outros (Raymundo, 2009).

As indicações perpassaram, sobretudo, pelas 2.^a e 3.^a etapas do guião. Na 2.^a etapa, foi aconselhado que fossem incluídas indagações quanto ao percurso profissional dos professores. Na 3.^a etapa, foram sugeridas mudanças na redação e acréscimo de questões, a fim de tornar os tópicos de questionamento mais compreensíveis aos professores. Neste sentido, foram propostas alterações nos seguintes blocos:

- ✓ Bloco A: tópicos de questionamento acerca das percepções dos professores sobre profissionalidade, tendo sido indicadas modificações na redação.
- ✓ Bloco B: tópicos de questionamento sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula pelos professores, nos quais introduzimos nova redação.
- ✓ Bloco C: quanto à autonomia dos professores para escolherem suas opções metodológicas, foi necessário fazer alterações na redação e construir novas indagações.
- ✓ Bloco D: foram sugeridas duas mudanças: a primeira, em relação ao envolvimento dos professores com a gestão escolar; a segunda, quanto à participação dos professores em alguma equipa dentro da escola. Em ambos os casos, fizemos alterações na redação, bem como incluímos uma nova indagação.
- ✓ Bloco E: foi sugerida complementaridade na redação no que diz respeito à relação entre professores e pais, e quanto à sua participação em algum grupo de discussão/associações/sindicatos para a democratização do ensino. Em ambas as interrogações, acrescentámos novos itens na redação.

Feitas as modificações indicadas pelos especialistas, partimos para o estudo piloto, no intuito de testar o guião de entrevista. Esse estudo preliminar foi realizado, como foi já referido, com uma professora do 4.º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Macapá. A entrevista piloto teve a duração de 40 minutos, e nela percebemos a necessidade de reduzir alguns questionamentos de cada bloco, uma vez que algumas respostas eram redundantes. Perante os resultados desses ensaios prévios, o guião assumiu uma nova formatação (apêndice 1), ficando mais fluido.

4.5.1.2. Realização das entrevistas.

As entrevistas com os professores portugueses foram marcadas por fortes expectativas, uma vez que, inicialmente, precisámos de recorrer a dois agrupamentos de escolas, para conseguirmos chegar aos professores. Num primeiro agrupamento, a diretora do mesmo emitiu parecer favorável ao estudo, no que foi seguida pela coordenadora do 1.º ciclo, a qual ficou responsável por estabelecer o contato com os professores. Entretanto, as semanas se passaram e os contatos não foram realmente estabelecidos, mesmo com a insistência da pesquisadora, o que levou esta a solicitar a colaboração de um segundo agrupamento, o qual só deu parecer favorável dois meses após o primeiro contato.

Na escola PA deste segundo agrupamento, as entrevistas, como já mencionámos, foram agendadas pela coordenadora escolar, sendo a primeira realizada no dia 26 de Abril de 2013, às 11h45min, quando o professor nos recebeu na sala dos professores. Este relatou a sua dificuldade em disponibilizar aquele tempo, em virtude das várias atividades para além da sala de aula, mas fez questão de frisar que gostaria de contribuir para a pesquisa.

Nesse mesmo dia, realizámos a segunda entrevista, que só foi possível em virtude de os alunos serem conduzidos para Atividades de Enriquecimento Curricular. A professora PPA2 foi bastante receptiva, apesar de demonstrar algum cansaço, justificado pelo tempo integral que passa com os alunos, além das atividades burocráticas da profissão. A professora nos recebeu na sala de aula, rodeada de papeis que precisava organizar e preencher; tal atividade, segundo seu discurso, burocratizava a profissão docente.

No dia seguinte, realizámos a terceira entrevista, a qual estava agendada para as 15h30min. Chegámos alguns minutos mais cedo. Entretanto, tivemos de esperar no pátio do lado de fora, até que a professora pudesse nos atender. Essa entrevista, assim como as demais, ocorreu dentro da normalidade.

Na escola PB, o nosso primeiro contato foi com a coordenadora escolar que agendara uma reunião com os professores para explicarmos o objetivo da investigação e solicitarmos a sua colaboração. No dia agendado, chegámos mais cedo e observámos que os alunos se encontravam no pátio, em intervalo, o que nos permitiu constatar que

uma considerável parcela era de etnia cigana e de estratos populares. Esperámos os professores no refeitório, que também servia de espaço para os Cursos de Educação e Formação, onde conversámos com o professor responsável, que nos confirmou que uma parte dos alunos eram oriundos de famílias carenciadas e manifestavam alguns problemas de comportamento.

A primeira entrevista foi realizada no dia 13 de Maio de 2013 no horário das 14h com a professora PPB1, que foi bastante receptiva. A entrevista foi realizada na sala dos professores, que também servia de reprografia. A professora, no início, demonstrou certo nervosismo, que foi desaparecendo com o decorrer das perguntas.

A segunda entrevista foi realizada no dia 15 de Maio de 2013, às 15h 45min, ao término das atividades diárias da professora. Chegámos, como de costume, alguns minutos mais cedo, para observarmos o contexto escolar. Assim o fizemos e, desta vez, pudemos conversar com o professor de educação física que indicou ter a escola poucas turmas, mas que era boa para trabalhar. A professora PPB2 chegou à sala dos professores no horário marcado, onde fez questão de enfatizar a importância de trabalhar com o 1.º ciclo e, principalmente, acompanhar o aluno do início ao fim do ciclo.

Nesta mesma linha, foram efetivadas as duas últimas entrevistas, dentro da normalidade, ou seja, chegávamos mais cedo e esperávamos a professora no pátio da escola, em seguida éramos direcionadas para a sala dos professores onde todas as entrevistas foram realizadas. O único diferencial foi a professora PPB3, que também exercia a função de coordenadora escolar. Assim, em vários momentos, tivemos que interromper a entrevista para que a mesma pudesse resolver problemas da escola, mas fez questão de acentuar que gostaria de contribuir para a investigação.

As entrevistas realizadas no Brasil foram marcadas por fatos que merecem ser relatados para compreendermos o local onde os professores exercem a sua profissionalidade. Na escola BA, como já mencionámos, tivemos a colaboração da coordenadora pedagógica, que procedeu ao agendamento, sendo a primeira entrevista realizada na sala da biblioteca, após as aulas do turno da manhã, ou seja, às 11h30min.

Enquanto esperávamos pelas professoras, conversámos com a professora responsável por aquele espaço, que relatou alguns dos projetos desenvolvidos pela

escola, para manter um ambiente em boas condições. A primeira professora chegou um pouco tímida, relatando que nunca tinha participado numa entrevista, mas, com o decorrer das indagações, acabou por expor as suas concepções de forma bastante fluida. A segunda professora, PBA2, já estava à espera quando finalizámos a primeira entrevista e demonstrou interesse pelo tema, mantendo-se bastante à vontade para responder às questões. Nesta mesma linha, procedemos às demais entrevistas na escola BA.

Na escola BB, as entrevistas foram agendadas pela investigadora. A primeira entrevista ocorreu no dia 15 de Outubro de 2012. Chegámos à escola por volta das 9h, para nos familiarizarmos com o ambiente escolar, o que fizemos visitando a Sala de Atendimento Educacional Especializado¹⁶. Aqui, conversámos com os professores que trabalhavam com alunos da educação especial, que falaram dos seus trabalhos, nomeadamente o atendimento que estavam realizando com crianças com deficiência intelectual. No meio desta conversa, chegou o coordenador pedagógico a informar que as aulas seriam interrompidas, pois a bomba de água da escola estava a avariar e assim os alunos seriam liberados antes do horário previsto.

Perante essa informação, fomos à sala da professora que seria entrevistada, para verificar se podíamos antecipar a nossa conversa. Observámos que a professora desenvolvia uma atividade de pintura e colagem com os alunos, porém nem todos a realizavam, em virtude de não trazerem o material solicitado (cartolina e lápis de cor). A mesma comunicou que só poderia conceder a entrevista em outro dia, em virtude de um compromisso pessoal. Já a segunda professora comunicou que poderia conceder a entrevista, após liberação dos alunos, às 10h30min.

Durante esse tempo, ficámos na sala do ensino especial, onde presenciámos uma cena que retratava as dificuldades enfrentadas por alguns professores brasileiros. Um aluno com deficiência intelectual estava com fome, mas a escola não tinha leite para fazer o lanche. Uma funcionária do refeitório, sensibilizada para o problema da criança, foi solicitar leite em outra escola; quando retornou com o alimento, percebeu que não tinha água e foi, novamente, buscá-la à escola mais próxima. Quando retornou

¹⁶ Sala do Atendimento Educacional Especializado: ambiente onde são atendidos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades e superdotação (Brasil, 2009).

para fazer o lanche, percebeu que não tinham fósforos para acender o fogão; então, revoltada com aquela situação, proferiu a frase: “essa escola não deveria existir no mapa”. Esta precariedade do ambiente escolar, tão mencionada por diversos autores (Oliveira, 2005), foi confirmada nas primeiras entrevistas e reafirmada nas demais, onde demos conta de uma escola com dificuldade de gerenciamento e infraestruturas.

A segunda entrevista foi agendada pela professora para as 7h da manhã, ou seja, antes do horário de entrada, que acontecia às 7h30min. Neste dia, observámos que não havia nenhum funcionário na escola, apenas a professora que já nos esperava na sala de aula. Assim, os alunos que chegavam cedo ficavam passeando no lado de fora da escola, sem nenhum funcionário para recebê-los, tão pouco para fazer a acolhida do dia letivo.

Outro facto que nos chamou a atenção foi a sujidade com que a escola se debatia. Essa situação, segundo a professora PBB3, era decorrente da ausência das serventes, uma vez que as mesmas eram do contrato administrativo e o governo municipal tinha encerrado este contrato. Em face dessa situação, a professora chegava alguns minutos mais cedo para poder fazer a limpeza da sala de aula. Essa situação foi constatada em outras salas, onde as professoras, ao final da aula, varriam a sala para deixá-la limpa para o turno da tarde. Foi nesse clima que procedemos às demais entrevistas.

4.5.1.3. Análise de conteúdo dos dados das entrevistas

Para tratar o material coletado nas entrevistas, nos apoiámos na análise de conteúdo sugerida por Bardin (2006), que a considera como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, onde o conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática) ou também uma análise dos “significantes” (análise léxica, análise dos procedimentos).

Esta técnica possibilita a interpretação de todos os conteúdos proferidos na comunicação e contribui para captar os sentidos simbólicos que os participantes na investigação expressam em torno do objeto estudado. Um ponto importante na análise do conteúdo é a possibilidade de transpor as mensagens aparentes e obscuras em torno do objeto em estudo e chegar ao significado profundo da mensagem transmitida. Para

tanto, Bardin sugere três passos importantes: preparação do material, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos.

Preparação do material – Tem por finalidade operacionalizar e sistematizar as “ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2006, p. 95). Esta fase compreende quatro etapas: a) leituras flutuantes do texto que possibilitam ter as impressões e orientações; b) seleção dos documentos que serão analisados; c) formulação das hipóteses e objetivos; e d) referenciar os índices e a construção dos indicadores.

Exploração do material – Refere-se às codificações e enumerações do texto, onde codificar significa transformar o texto bruto em recorte, enumeração, classificação e agregação, no intuito de proporcionar uma representação do conteúdo.

Ao realizarmos o recorte do texto, escolhemos as unidades de registo ou de contexto que consideramos pertinentes. A unidade de registo é definida como uma “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2006, p.104). A autora sugere que, depois de definidas as unidades de registo, se estabeleça uma regra de contagem, que pode ser pela sua presença ou pela sua ausência e também pela frequência, representando a importância da unidade de registo, determinada pela sua aparição ou ausência.

Segundo a autora, quando o investigador percebe ambiguidade nos sentidos dos elementos codificados, pode optar pelas unidades de contexto, como podemos depreender de suas palavras:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. Com efeito, em muitos casos, torna-se necessário fazer (conscientemente) referência ao contexto próximo ou longínquo da unidade a registar. (Bardin, 2006, p. 107)

Na unidade de contexto, segundo Bardin (2006), antes de percebermos uma palavra é preciso verificar o seu contexto, no intuito de compreender o seu verdadeiro sentido. Assim, a “referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise contingente. Os resultados são susceptíveis de variar sensivelmente, segundo as dimensões de uma unidade de contexto” (p.107).

De um modo geral, a fase da exploração do material permite-nos fazer uma descrição analítica do *corpus* (qualquer material textual coletado) e fazer um estudo profundo, guiado pelas hipóteses e suporte teóricos. Nesta fase, temos a codificação, a classificação e a categorização.

No que concerne à codificação, esta refere-se a “uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de indícios” (p.103). Este tratamento dos dados possibilita chegarmos à categorização que é uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2006, p. 37).

Para Bardin (2006), a categorização é um conjunto de diferenciação, assim definido:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (p.117)

Tratamento dos resultados obtidos – Esta etapa consiste na interpretação dos resultados, sendo resumidas as informações para análise, e que são realizadas a partir de interpretações inferenciais que possibilitam a reflexão crítica em torno dos dados. Para Bardin (2006), as inferências realizadas têm como base “indicadores de frequência [...] ou indicadores combinados”, tomando-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode fazer o processo inverso, regressando às causas, até às características das comunicações (p. 40).

Segundo Vala (1986), a elaboração de um discurso interpretativo por meio da inferência possibilita a “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (p.104).

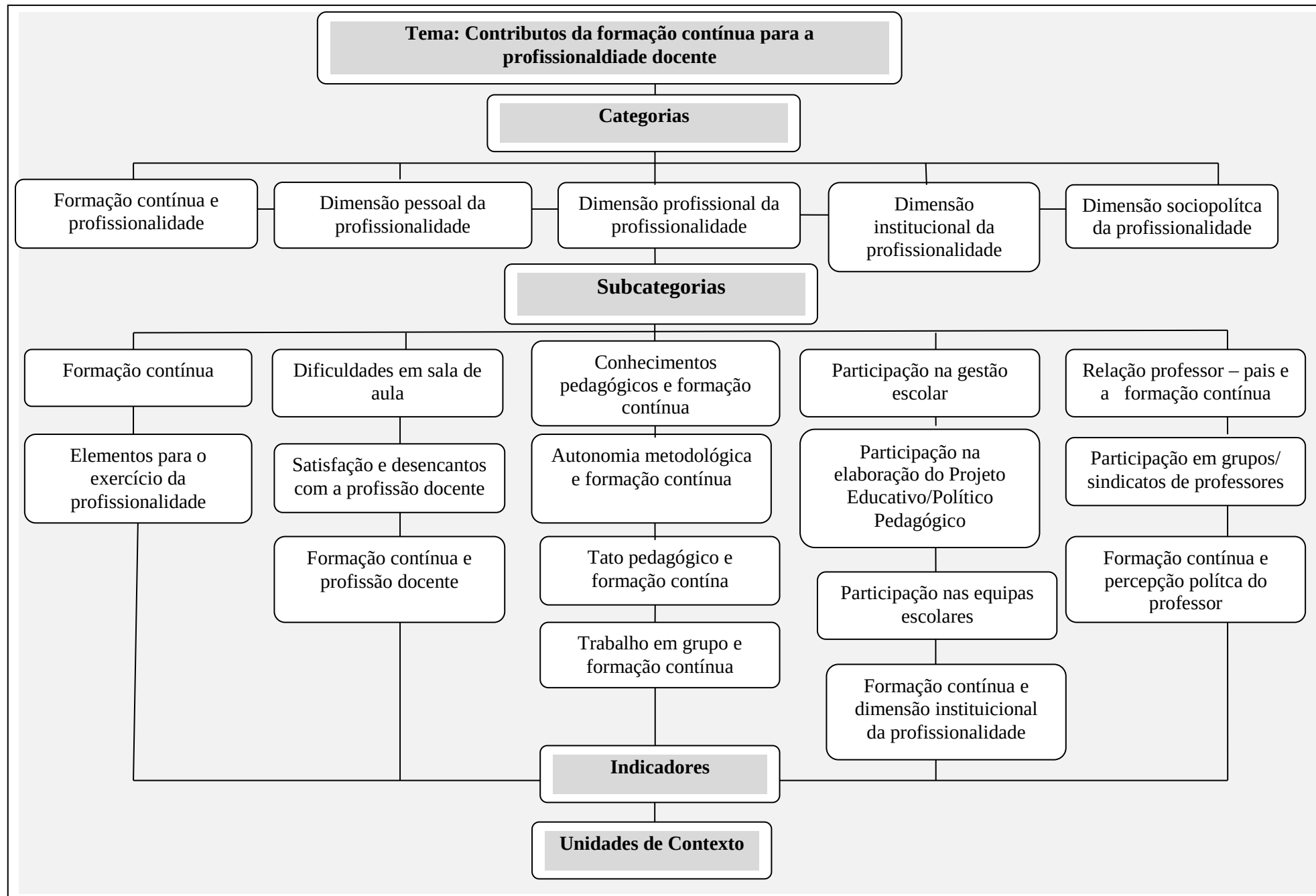
Ancorada nesta concepção de análise do conteúdo proposta por Bardin (2006), fizemos o tratamento das entrevistas semi-estruturadas (apêndice 2), iniciando com a transcrição das entrevistas, seguida de uma primeira leitura geral, a fim de nos familiarizarmos com o texto, deixando-nos invadir por impressões e orientações. Em seguida, realizámos várias leituras de uma forma mais aprofundada, o que nos permitiu destacar alguns temas e ideias centrais, ainda que provisórios. Outras leituras possibilitaram-nos trocar impressões em torno do conteúdo, sem perder de vista os contextos dos quais os participantes faziam parte, no caso as escolas portuguesas e brasileiras, locais onde os docentes exerciam suas profissões.

Essas leituras permitiram-nos selecionar as unidades de significação e codificação que ajudaram na elaboração dos temas e categorias de partida, construídos com base nos objetivos propostos no guião de entrevista e a partir dos discursos dos entrevistados.

Segundo Vala (1986, p. 111), a construção de um sistema de categorias pode ser realizado “a priori ou a posteriori, ou, ainda, através da combinação destes dois processos”, como no caso deste estudo. De facto, construímos uma grelha a partir dos objetivos explícitos no guião de entrevistas, do quadro teórico e dos discursos dos professores portugueses e brasileiros. Desta maneira, emergiram as categorias, ramificadas em subcategorias e estas em indicadores, que, por sua vez, se dividiram em unidades de contexto (UC).

Globalmente, a grelha de análise do conteúdo das entrevistas foi organizada em 6 categorias e 16 subcategorias. Quanto aos indicadores e às unidades de contexto, estes apresentaram singularidades de um país para outro, uma vez que as peculiares vivências dos professores decorrem dos seus contextos, como podemos visualizar na Matriz de Categorização global (apêndice 3) que se apresenta na Figura 3 abaixo.

Figura 3: Matriz de categorização global



CAPÍTULO V

FORMAÇÃO CONTÍNUA E PROFISSIONALIDADE

DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO 1.º

CICLO DE PORTUGAL E DO BRASIL

RESUMO

O presente capítulo tem por finalidade apresentar os resultados da análise efetuada aos dados das entrevistas realizadas com os professores portugueses e brasileiros participantes neste estudo. Os discursos dos professores foram sistematizados em cinco categorias. Na primeira categoria, denominada “**Formação contínua e profissionalidade**”, foram consideradas duas subcategorias, com as quais percebemos que a maioria dos professores entrevistados considerou a formação contínua como um espaço de atualização profissional. Quanto aos elementos para o exercício da profissionalidade, enquanto os professores portugueses colocaram a ênfase nos conhecimentos científicos e pedagógicos, os brasileiros aludiram sobretudo ao espaço físico e à funcionalidade do ambiente escolar. Na segunda categoria, “**Dimensão pessoal da profissionalidade**”, a sistematização em subcategorias permitiu perceber que a indisciplina dos alunos era considerada pelos participantes como um dos elementos que mais atormentava os professores. Este problema, agregado a outros fatores, contribuía, aliás, segundo os professores brasileiros, para fazer crescer a vontade de desistir da profissão, percepção que não foi compartilhada pelos professores portugueses que, em sua maioria, demonstraram gostar da profissão. A terceira categoria, “**Dimensão profissional da profissionalidade**”, foi organizada em quatro subcategorias. Com elas foi possível perceber a aplicabilidade atribuída pelos participantes aos conhecimentos da formação contínua em sala de aula, positividade essa tornada mais perceptível nos discursos dos professores portugueses. A quarta categoria, “**Dimensão institucional da profissionalidade**”, foi sistematizada em quatro subcategorias, parecendo estas evidenciar que, do ponto de vista dos entrevistados, a formação contínua pouco orienta os professores a participarem nas decisões da gestão escolar, no trabalho em equipa e na elaboração dos documentos norteadores da escola. Esta ausência de contribuição foi, também, constatada na última categoria, “**Dimensão sociopolítica da profissionalidade**”, onde os professores portugueses e brasileiros tenderam a considerar que são escassos os contributos da formação contínua para o desenvolvimento ou fortalecimento das percepções sociopolíticas dos docentes.

5. Apresentação e discussão dos resultados da investigação

Neste capítulo, apresentaremos os resultados das entrevistas realizadas com os 20 professores participantes no estudo, sendo 10 do 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB) de Portugal, ano letivo 2012/2013, e 10 do 1.º ciclo do Ensino Fundamental (CEF) do Brasil, no ano letivo de 2012. As entrevistas visaram atender o objetivo geral deste estudo que foi compreender as percepções dos docentes inquiridos sobre os contributos da formação contínua para a sua profissionalidade. Cabe lembrar que, em Portugal, as entrevistas foram realizadas em duas escolas denominadas de PA e PB, aos professores codificados, respetivamente, de PPA1 a PPA6 e PPB1 a PPB4. No Brasil, foram realizadas nas escolas BA e BB, aos professores codificados de PBA1 a PBA5 e PBB1 a PBB5, respetivamente.

Cabe reafirmar que os dados foram tratados com base em procedimentos de análise de conteúdo, tendo nomeadamente em conta a forma como Bardin (2008) perspectiva essa forma de análise de dados. Tal como foi já mencionado anteriormente, a autora concebe a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas apropriadas para analisar as comunicações, visando “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem” (Bardin, 2008, p. 44). Bardin considera, nesse sentido, que todas as informações que forem proferidas e transcritas devem ser submetidas à análise, podendo a unidade de codificação ou de registo ser uma palavra ou uma frase.

Ainda para a mesma autora, a categorização consiste em agrupar os elementos significativos de uma mensagem em diferentes “gavetas”, levando em consideração os critérios “susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial” (p.39). Esta ordem encontra-se associada aos critérios de classificação, que estão interligados ao objeto da investigação, sendo neste caso as percepções dos professores do 1.º ciclo sobre os contributos da formação contínua para a sua profissionalidade.

Partindo dessa compreensão, os dados foram tratados da seguinte maneira: primeiro, transcrevemos as entrevistas, a partir das gravações. Esta etapa mereceu

alguns cuidados, pois, apesar de os dois grupos de intervenientes, português e brasileiro, falarem a mesma língua, existem singularidades no respeitante ao significado das palavras que requerem uma atenção redobrada na transcrição, no intuito de preservar os enunciados proferidos pelos entrevistados.

Ultrapassada esta etapa, fizemos uma leitura flutuante atenta ao conjunto das entrevistas, retirando as frases inacabadas ou sem sentido, ou seja, fizemos o “primeiro tratamento”. Em fase posterior, procedemos a uma segunda leitura, mais cautelosa e cuidadosa, por unidade. Foram, então, identificados os padrões de regularidade, com os quais procurámos transformar as informações brutas em conjuntos manejáveis, dando lugar a pré-categorias que, a partir de uma terceira leitura, tomaram a forma de categorias. Estas foram organizadas em torno de um tema, de acordo com o que se apresenta no Quadro 25.

Quadro 25: tema e categorias

Tema	Categorias
Contributos da formação contínua para a profissionalidade	Formação contínua e profissionalidade
	Dimensão pessoal da profissionalidade
	Dimensão profissional da profissionalidade
	Dimensão institucional da profissionalidade
	Dimensão sociopolítica da profissionalidade

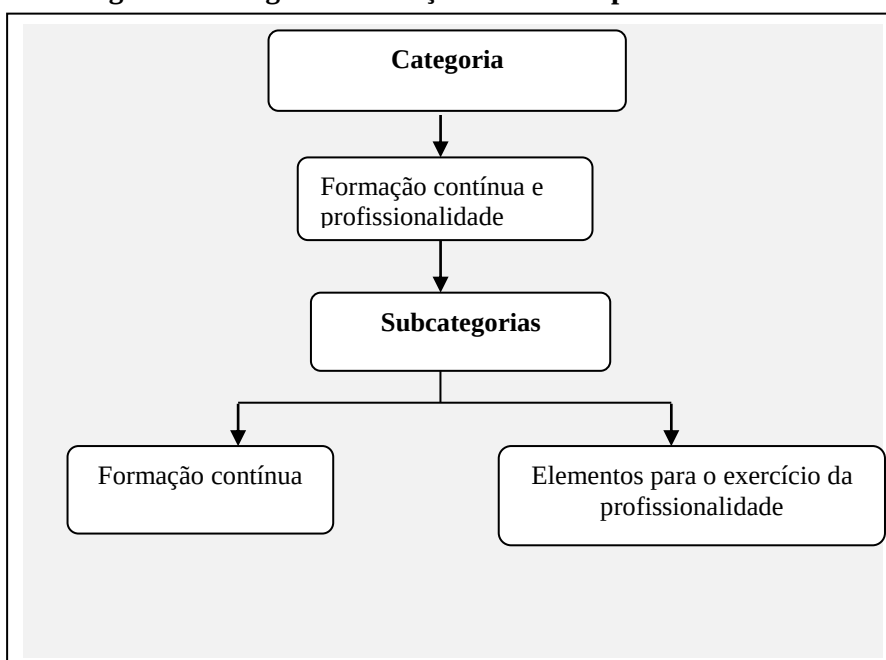
Organizado o tema e as categorias, começámos um novo e intenso processo de análise que fez emergir as subcategorias, e que permitiu perceber de forma mais sistemática e aprofundada o tema da investigação, do modo que passaremos a visualizar nas linhas que se seguem. Cabe realçar que optámos por transcrever alguns diálogos dos professores de forma mais extensa, no intuito de valorizar a riqueza das informações decorrentes das vivências, das crenças e dos valores pessoais e profissionais dos docentes, construídos em contextos educacionais singulares e que contribuem para captar as suas percepções em torno do objeto de estudo.

5.1. Formação contínua e profissionalidade.

Apreender os discursos dos participantes de uma investigação não é um processo simples, principalmente quando estes estão imersos em contextos singulares, seja por razões geográficas, seja por razões económicas, sociais, políticas e culturais. Estas peculiaridades influenciam muitas vezes os discursos dos participantes, impondo uma carga cultural e afetiva que necessita de ser considerada no processo de análise dos dados. Foi com esta preocupação que fizemos a análise comparativa dos dados, tendo como base os enunciados dos professores portugueses e brasileiros.

Na categoria “formação contínua e profissionalidade”, analisámos as percepções de formação contínua e os elementos que os professores portugueses e brasileiros consideravam importantes para o exercício da profissionalidade. Para tal, recorremos às primeiras respostas surgidas na sequência das perguntas do bloco A do guião de entrevista (apêndice 2), as quais conduziram às duas subcategorias representadas no organograma ilustrado na Figura 4.

Figura 4- Categoria: formação contínua e profissionalidade



5.1.1. Formação contínua

Iniciamos este ponto pela subcategoria “**formação contínua**”, que apresentou quatro indicadores em Portugal e três no Brasil, conforme o explicita o Quadro 26. Neste quadro, como em outros similares que se seguem, são utilizados os símbolos **UC**,

significando o *número de unidades de contexto* em que um dado indicador foi identificado, e **F**, denotando o *número de entrevistados* de cujos discursos essas unidades de contexto foram extraídas.

Quadro 26 – Subcategoria: formação contínua

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Atualização profissional	5	4	Atualização profissional	10	7
Trabalho colaborativo	3	3	Superação das dificuldades	2	2
Progressão na carreira	2	2	Motivação	1	1
Sanar as lacunas da formação inicial	1	1			

O indicador “**atualização profissional**” foi o mais relevado nesta subcategoria, quer pelos professores portugueses, quer pelos brasileiros (por estes, sobretudo, uma vez que sete dos dez entrevistados deste grupo relevaram explicitamente este indicador). Ambos pareceram reconhecer que o professor precisa, na verdade, adquirir novos conhecimentos para saber enfrentar as situações que se lhe apresentam no seu contexto profissional, num mundo em constante mudança.

Para os professores portugueses, os programas de formação contínua contribuem, nomeadamente, para ampliar os conhecimentos e melhorar a prática pedagógica. Isso foi afirmado de forma bastante expressiva pelos professores PPB3 e PPB2 e também pelo professor PPB1, este focando, em especial, o caso das novas tecnologias:

Os cursos em que participei foram muito importantes, principalmente o de matemática, que contribuiu para conduzir o novo programa (...). (PPB3)

Os cursos de formação contínua contribuem, de alguma maneira, para melhorar a parte pedagógica, para aplicar os nossos conhecimentos. (PPB2)

A formação contínua ajuda a adquirir novos conhecimentos, principalmente na área da informática. Quando terminei o meu curso de magistério, não havia informática, assim os meus conhecimentos eram reduzidos, mas com ajuda da formação contínua consegui superar as minhas limitações. (PPB1)

Quanto aos professores brasileiros, manifestaram, igualmente, a opinião unânime de que a formação contínua pode desempenhar um importante papel na atualização e valorização profissional, ajudando a sair “da mesmice e buscar informações para a melhoria dos alunos” (PBA3). Veicularam as suas percepções com base em testemunhos como os que a seguir se transcrevem:

O curso de formação continuada serve para o aperfeiçoamento profissional, pois estamos anos e anos fazendo a mesma coisa, mas sempre temos algo a aprender. (PBA5)

A formação continuada serve para aprimorar os nossos conhecimentos, para trabalhar os conteúdos melhor e tirar nossas dúvidas. (PBB2)

(...) Ajuda a aprimorar nossos conhecimentos, pois, às vezes, a gente está sempre fazendo a mesma coisa e vêm os cursos e trazem novos conhecimentos para repassarmos aos alunos. (PBB5)

A percepção veiculada pelos entrevistados do impacto da formação contínua na sua prática profissional vai ao encontro da perspectiva de Imbernón (2002, p. 19), que a considera uma mais valia para “a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão”. Day (2001), por seu lado, define a formação contínua como um espaço de aquisição de novas competências que contribui para melhorar a atuação docente. Neste sentido, esta formação é entendida como todas as experiências, tanto as espontâneas como as planeadas, que são desenvolvidas pelo professor para benefício do aluno, bem como da instituição escolar.

Mas, apesar das semelhanças que pareciam aproximar as percepções dos professores de ambos os países neste domínio, os mesmos tendiam naturalmente a divergir em outros aspetos. Assim, os professores portugueses conceituaram a formação contínua por referência a mais três indicadores, com destaque para “**trabalho colaborativo**”, em que a formação era percebida como um momento de partilha, ou seja, de socialização que possibilita a troca de ideias e a cooperação dentro das escolas, como podemos inferir dos seus discursos:

Para além dos conhecimentos, uma das grandes contribuições da formação contínua é a promoção de um trabalho colaborativo, quer queiramos quer não. (PPA1)

A formação contínua é imprescindível (...), pois aprendemos mais, trocamos ideias e escutamos novas experiências. (PPA5)

“**Progressão na carreira**” foi o segundo indicador identificado pelos portugueses, encontrando-se associado à percepção de que a formação contínua é um processo que possibilita ao professor ascender na carreira. Este discurso ancora na legislação educacional portuguesa, que concebe esta formação como um requisito necessário para a atividade docente.

“**Sanar as lacunas da formação inicial**” foi o terceiro indicador igualmente referido, surgindo como um meio para suprir os saberes que não foram trabalhados na formação inicial (PPA6). Vale a pena fazer notar que alguns autores não concordam com esta concepção de formação contínua, pois a concebem como prosseguimento da formação inicial, ou seja, um processo único onde ambas se complementam, no qual a formação inicial é o primeiro estágio da formação contínua, a decorrer ao longo de toda a vida profissional do docente (Nóvoa, 2009). É assim que, segundo Pimenta (2007, p. 29),

pensar sua formação significa pensá-la como *continuum de* formação inicial e continuada. Entende-se, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

No que tem a ver com os professores brasileiros, dois deles, por seu turno, pareceram conceber a formação contínua como um espaço de “**superação de dificuldades**” que “ajuda na condução dos problemas da sala de aula” (PBA1), problemas esses relacionados muitas vezes com fatores como indisciplina, falta de habilidade com os novos conteúdos, dificuldades de aprendizagem, entre outros, que, em conjunto, interferem na atividade docente.

Um dos professores brasileiros (PBB1) associou ainda a formação contínua a questões de “**motivação**”, evidenciando que a formação contínua pode funcionar como um espaço de estímulo que ajuda o professor a enfrentar o mal-estar docente decorrente dos problemas sociopolíticos, económicos e culturais que se refletem no contexto escolar e afetam a pessoa do professor. Este indicador vai ao encontro do que defendem

Estrela e Estrela (2006), que concebem a formação contínua como um espaço que ajuda o professor a trabalhar as suas necessidades.

De um modo geral, parece, em suma, poder inferir-se que as percepções dos professores participantes no estudo, tanto portugueses como brasileiros, sobre o impacto da formação contínua efetivamente realizada na sua profissionalidade se aproximavam, no que diz respeito ao indicador “atualização profissional”, mas diferiam nos demais. Tal evidência está em sintonia com o que é mencionado por Silva e Almeida (2010), quando consideram que as concepções de formação contínua se encontram relacionadas com as experiências vivenciadas pelos professores no seu quotidiano escolar.

5.1.2. Elementos para o exercício da profissionalidade

No que concerne a esta subcategoria, procurámos perceber quais os fatores que, na perspectiva dos nossos entrevistados, se tornavam fundamentais para o exercício da atividade docente. Enquanto nos discursos dos professores portugueses foi possível identificar seis indicadores neste âmbito, nos dos brasileiros emergiram apenas quatro, como o evidencia o Quadro 27, a seguir incluído.

Quadro 27 – Subcategoria: elementos para o exercício da profissionalidade

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Conhecimento científico e pedagógico	4	3	Uma boa formação educacional	1	1
Dedicação profissional	3	2	Dedicação e compromisso profissional	3	3
Valorização profissional	3	2	Gosto pela profissão	2	2
Gostar de crianças	2	1	Espaço físico e funcionalidade do ambiente escolar	4	4
Domínio da classe	2	1			
Falta de material pedagógico	2	1			

O indicador “**conhecimento científico e pedagógico**” foi aquele que adquiriu maior ênfase nos registos dos professores portugueses, aparecendo relacionado com questões como, por exemplo, o “novo acordo ortográfico, o novo Programa, as novas metodologias, que estão sempre a surgir” (PPB4). Nos seus discursos, estes profissionais acentuaram a necessidade de os professores terem domínio do conteúdo das disciplinas que estão a lecionar, das novas tecnologias, e uma sólida cultura geral

que lhes permita encontrar respostas para as necessidades dos alunos (PPA2, PPA5, PPA4).

No caso dos professores brasileiros, este indicador, embora não tenha surgido com tal designação, pode admitir-se que estivesse próximo do indicador “**uma boa formação educacional**”. Este, porém, ocorreu apenas numa unidade de contexto, tendo o seu autor evidenciado a necessidade de uma formação educacional sólida que lhe permita atuar em face das inovações tecnológicas e da diversidade do ambiente escolar (PBA2). A profissionalidade docente, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), encontra-se em constante desenvolvimento e é reconstruída de acordo com as necessidades dos professores. Daí o imperativo de uma formação sólida que possibilite a aquisição de novos conhecimentos para fundamentação da prática profissional.

O indicador “**dedicação profissional**” esteve igualmente presente nos discursos apresentados pelos professores dos dois países, se bem que alguns dos professores brasileiros tendessem a associar a “dedicação” ao “compromisso”. Tal associação foi justificada pela alegada falta de compromisso manifestado por alguns docentes, ao relegarem as suas atividades profissionais para segundo plano, não demonstrando comprometimento com a sua atividade docente (PBB5).

Em ambos os grupos, os entrevistados reconheceram que o fato de a sua profissão ser marcada por problemas sociais, políticos e económicos induz neles uma postura de dedicação e de entrega pessoal ao desenvolvimento das atividades. É o que podemos inferir dos seguintes testemunhos de professores portugueses:

Ser professor não é tão fácil como as pessoas possam imaginar, implica certa dedicação para fazer aquilo que fazemos. (PPA5)

Temos de ter uma dose de paciência muito grande e gostar muito daquilo que fazemos, gostar muito de ensinar. (PPB2)

Eu acho que o elemento necessário para exercer a profissão é a dedicação, nós dedicamo-nos muito aos alunos, transmitimos muito daquilo que é o nosso saber, bem como da nossa forma de estar na vida. (PPB3)

Do discurso dos professores portugueses emergiram ainda mais quatro indicadores, a seguir explicitados. O indicador “**valorização profissional**”, apresentado pelos entrevistados como uma espécie de reivindicação decorrente da tomada de

consciência de que a autoridade que ao longo dos anos foi conferida pela sociedade aos professores se encontra hoje em dia fragilizada, pelo que se impõem mudanças na mentalidade das pessoas, visando uma maior valorização profissional da classe docente (PPB1, PPA5, PPA3).

O indicador “**gostar de crianças**” que, por seu lado, apareceu em duas unidades de contexto atribuídas ao entrevistado PPA5, nas quais era afirmado que trabalhar com crianças exige adaptação do discurso, da linguagem, da maneira de estar em sala de aula, elementos por ele considerados fundamentais para o exercício da profissionalidade. “**Domínio da classe**” foi outro indicador enfatizado por um dos professores portugueses (PPA4), em duas unidades de contexto, com as quais o entrevistado procurou afirmar e reafirmar a sua convicção de que a agitação dos alunos é prejudicial ao andamento das atividades em sala de aula. Com o indicador “**falta de material pedagógico**”, um outro professor português (PPB1) decidiu questionar a carência, bem como a precariedade dos materiais na sala de aula, principalmente de computadores que, como afirmou, não funcionavam “há muito tempo, sendo um computador para 20 alunos, não havendo qualquer tipo de apoio, pois é o 1.º ano”.

Apesar de tal carência e precariedade fazerem parte do quotidiano escolar brasileiro, aquele indicador não foi expressamente sinalizado pelos professores brasileiros, tendo estes preferido relevar o “**espaço físico e a funcionalidade dos ambientes da escola**” como elementos determinantes para o exercício da sua atividade. As unidades de contexto por eles construídas veiculavam, em concreto, a percepção de que as escolas não dispunham de espaços adequados para os alunos desenvolverem as atividades extracurriculares, os quais estimulam positivamente o processo de ensino e aprendizagem. A esta limitação encontra-se ligada também a ausência de funcionalidade do ambiente escolar, como está expresso no discurso que se segue:

A gente vai aplicar atividade de recreação, é estressante, porque eles precisam de espaço diferente, de espaço maior, mas a escola não tem esse espaço de recreação, assim as crianças sentem muito. A sala de leitura não funciona, a biblioteca não funciona (pausa), a sala de vídeo também não. (PBA1)

Para dois dos professores brasileiros, era também importante o “**gosto pela profissão**”, pois consideravam “frustrante para qualquer profissional, da educação ou

não, exercer uma profissão de que não gostem” (PBB2), associando, dessa forma, o trabalho docente à dimensão afetiva.

Em jeito de síntese, pode assim inferir-se que os professores portugueses participantes na pesquisa tendiam a considerar que a existência de “uma boa formação académica e pedagógica” constituía um elemento fundamental para o exercício da profissionalidade, seguido de “dedicação” e “valorização profissional”. Os professores brasileiros, por sua vez, reivindicavam de melhores condições de trabalho, visível no indicador “espaço físico e funcionalidade do ambiente escolar”, seguido de “dedicação e compromisso” e “gostar da profissão”. O indicador “uma boa formação educacional” apresentou apenas uma unidade de contexto, ao invés dos portugueses que o consideraram o elemento mais importante neste âmbito.

Para Oliveira (2004, p. 1140), estes problemas que os professores brasileiros enfrentam contribuem para um “quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público” que aflige o professor e interfere em sua profissionalidade. Nesta mesma linha, Picado (2009) demonstra que os problemas sentidos pelos professores no contexto escolar são responsáveis pelo mal-estar docente que, em consequência, contribui para o desenvolvimento de práticas medíocres.

Esclarecidas as percepções dos entrevistados sobre o impacto da formação contínua na sua atividade profissional e sobre os elementos que consideravam mais relevantes para o exercício da profissionalidade docente, avancemos para a categoria dimensão pessoal da profissionalidade, que iremos detalhar nas linhas que seguem.

5.2. Dimensão pessoal da profissionalidade

A categoria “dimensão pessoal da profissionalidade” estava articulada ao objetivo específico que se propunha perceber de que maneira a formação contínua vem sendo um instrumento de promoção desta dimensão da profissionalidade dos professores do 1.º ciclo. A análise dos dados assim recolhidos conduziu-nos às três seguintes subcategorias:

- Dificuldades em sala de aula;
- Satisfação e desencantos com profissão docente;
- Formação contínua e profissão docente;

5.2.1. Dificuldades em sala de aula.

Na subcategoria “**dificuldades em sala de aula**”, procura evidenciar-se em que medida, na percepção dos entrevistados, os problemas enfrentados no cenário da sala de aula interferem na atividade do professor. Nesta perspectiva, conduzimos a categorização dos dados (apêndice 3) que, no caso português, apresentou três indicadores e, no Brasil, cinco, sendo alguns semelhantes, como se pode visualizar no Quadro 28.

Quadro 28 - Subcategoria: dificuldades em sala de aula

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Problemas de comportamento	9	6	Problemas de comportamento	9	7
Novos programas curriculares	2	2	Domínio das disciplinas curriculares	1	1
Problemas económicos e sociais dos alunos	2	2	Falta de material didático	3	2
			Excessivo número de alunos por turma	3	2
			Reduzida participação dos pais	3	2

O que imediatamente ressalta do quadro anterior é o comportamento idêntico dos dois grupos no que tem a ver com o indicador “**problemas de comportamento**”, cuja ocorrência foi claramente dominante em cada um deles, conforme é perceptível pelas unidades de contexto. Tal permite inferir que os problemas de conduta seriam recorrentes nas escolas a que os entrevistados pertenciam, independentemente da localização da instituição e das crenças e valores dos professores, constituindo isso uma preocupação dos docentes, a qual atravessa geografias e culturas.

Os professores portugueses entrevistados foram, a esse respeito, peremptórios em afirmar que a indisciplina dos alunos compromete o andamento das suas atividades em sala de aula. Consideraram, mesmo, que “o maior problema do professor, hoje, é a falta de regras dos alunos. [Sendo por isso fundamental] dizer às nossas crianças que a escola é um lugar de regras” (PPA3).

Tais comportamentos foram atribuídos à pouca participação da família na educação dos seus filhos, como se pode deduzir das palavras dos participantes:

O comportamento dos alunos, neste momento, é muito complicado, a indisciplina é constante. A sociedade cria os meninos para fazerem tudo o que querem, os pais ficam muito pouco tempo com os filhos e o pouco tempo que estão com eles não é de qualidade. (PPA5)

Eu enfrento o problema de indisciplina, existem alunos que vêm para a escola porque são obrigados, principalmente de etnia cigana, que vêm para escola para receber o rendimento mínimo, são raros os que vêm com o objetivo de aprender. (PPB2)

Como é possível verificar no capítulo precedente, no ponto em que é feita a caracterização dos participantes no estudo, os professores que mencionaram este indicador trabalhavam numa unidade de ensino sediada no centro da cidade de Évora, onde a participação dos pais dos alunos era, todavia, efetiva, o que leva a pensar que a indisciplina dos alunos não estaria neste caso associada à localização do espaço escolar.

Os professores brasileiros, por seu lado, também reconheceram que a indisciplina dos alunos interfere no andamento das suas atividades. Este indicador foi citado com maior ênfase pelos professores da escola BB, que se encontra situada fora do centro da cidade, e a maioria dos alunos vem de famílias com baixos rendimentos e com problemas económicos e sociais, agravados pela insegurança vivenciada no bairro, que acaba por se refletir na escola.

Nos discursos de alguns professores brasileiros foi, aliás, possível encontrar sinais de que a questão disciplinar dos alunos possa ser tão recorrente na sala de aula que muitos dos problemas possam ser resolvidos sem a intervenção dos gestores escolares (PBA4). De salientar que, em algumas escolas de Macapá, existe um profissional (orientador educacional) responsável por resolver os conflitos dos alunos; na ausência deste, o diretor e/ou o supervisor escolar assume tal função, em virtude da complexidade dos problemas de indisciplina.

Para estes professores, os alunos vêm para a escola sem regras estabelecidas pela família, e assim entram em conflito com as normas escolares, agindo de forma agressiva (PBA3, PBA5). Esta circunstância acaba afetando a pessoa do professor, como podemos depreender dos seus discursos:

(...) meu domínio de classe todo dia é questionado pelos alunos, todos os dias tenho que me munir da coragem para controlá-los. Assim, a indisciplina é um fator que me aflige. (PBB1)

Hoje uma questão que me perturba é a questão da agressividade em sala de aula, já questionei com a coordenadora. Já busquei vários subterfúgios para enfrentar, mas tenho problemas. (PBB2)

Esta vulnerabilidade da autoridade docente é atribuída, segundo Lopes (2007), às mudanças efetivadas no contexto escolar, entre as quais a falta de comunicação do professor com os alunos, a família e a comunidade, com o professor a ser acusado de adotar posturas rígidas que fragilizam a relação comunicacional. Como, a propósito, assinala Picado (2009), as relações na escola estão mais conflituosas, sendo a autoridade do professor constantemente posta em causa pelos alunos que adotam comportamentos pouco assertivos, o que conduz a um aumento da ansiedade vivida pela classe docente.

Outro aspeto que apresenta algumas semelhanças entre os dois grupos de entrevistados no que tem a ver com esta subcategoria relaciona-se com os indicadores **“novos programas curriculares”**, no caso dos professores portugueses, e **“domínio das disciplinas curriculares”**, no caso dos brasileiros. Apesar de aparecerem com designações diferentes, trata-se de indicadores com significados aproximados, na medida em que ambos remetem para a dificuldade em conduzir as mudanças introduzidas no currículo escolar, que são reflexo do contexto educacional global, a exigir novas competências, novos saberes e novas profissionalidades.

Os dois professores portugueses que relevaram este indicador tinham bastante experiência na docência, mas demonstravam insegurança com os novos conteúdos curriculares, principalmente de Português e Matemática, os quais, segundo a professora PPA2, são complicados, “pois não estão estruturados na nossa mente e nós temos que procurar e temos que pesquisar coisas para chegar lá”.

Este tipo de indicador foi referido apenas por uma professora brasileira, que exercia a atividade docente há menos de cinco anos, e tinha dificuldade em dominar as disciplinas curriculares, principalmente do novo currículo do Ensino Fundamental. Considerava que as disciplinas das áreas específicas, por exemplo de Educação Física e de Artes, deveriam ser ministradas por especialistas (PBA1).

As mudanças operadas no currículo contribuem, muitas vezes, para a desestabilização da pessoa do professor, que necessita adquirir novas habilidades para conduzir a aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Nóvoa (2009) afirma que para o professor ampliar a sua profissionalidade é importante que se aproprie “dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores” (p.7).

Quanto a elementos divergentes, começamos pelo indicador “**problemas económicos e sociais dos alunos**”, a que aludiram os professores portugueses. A este propósito dois destes entrevistados referiram que os alunos oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, nomeadamente os de etnia cigana (PPB4), “trazem muitos problemas: pessoais, afetivos, económicos, alimentares, entre outros, que contribuem para os conflitos e os problemas nas salas de aula” (PPB1) e que interferem negativamente na condução das atividades.

Curiosamente, apesar de se tratar de uma realidade manifesta na maioria das escolas do Brasil, este indicador não foi mencionado pelos professores brasileiros. Em contrapartida, estes aludiram a problemas históricos da sua educação, que consideraram influenciar o desenvolvimento das suas atividades, como a “**reduzida participação dos pais**” na vida escolar dos alunos. Este discurso esteve presente nos registos de professores das duas unidades de ensino, com perfis diferentes (com pouca experiência na docência e em fase de aposentadoria).

Como a literatura recorrentemente o evidencia, por exemplo os estudos conduzidos por Alves-Mazzotti (2003) no Brasil, uma reduzida participação dos pais na vida escolar de seus filhos contribui para desenvolver no professor um sentimento de impotência diante dos problemas escolares. Nesta mesma linha de pensamento, Coser (2009) salienta que o fraco desempenho dos alunos na escola é muitas vezes atribuído à pouca participação dos pais, que delegam nos professores as suas responsabilidades.

“**A falta de material didático**” e o “**excessivo número de alunos por turma**” foram os outros indicadores emergentes do discurso dos professores brasileiros nesta subcategoria. Para os docentes da escola BA (PBA2, PBA3, PBA5), em concreto, a ausência de material didático era um elemento bastante comprometedor do desenvolvimento das suas aulas, visto que trabalhavam numa escola de periferia, onde a

maioria dos pais não tinha condições de comprar o material escolar solicitado, a ponto de muitos professores se verem na contingência de utilizar uma parte dos seus salários para ajudar na aquisição dos materiais escolares dos alunos (PBA5, PBA3).

Quanto ao “excessivo número de alunos por turma”, importa referir que, no município de Macapá, a legislação está orientada para que o número de alunos por turma no 1.º ciclo não ultrapasse os vinte e cinco. Entretanto, em virtude do aumento da população e da carência de escolas, este número anda à volta dos 30 a 35 alunos. Daí os professores reclamarem que “as salas são lotadas, o que dificulta a aprendizagem dos alunos” (PBB3).

5.2.2. Subcategoria: satisfação e desencantos com a profissão docente

Nesta subcategoria procurámos perceber em que medida, segundo o ponto de vista dos entrevistados, as dificuldades enfrentadas em sala de aula condicionam a motivação para continuar a ser professor. Para tanto, os dados foram sistematizados, no caso dos professores portugueses, em quatro indicadores , e no caso dos professores brasileiros em três indicadores , como é perceptível no Quadro 29 que segue.

Quadro 29 – Subcategoria: satisfação e desencantos com a profissão docente

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Desencantos com a profissão – por razões burocráticas	2	2	Tristeza com a profissão	3	3
Desencantos com a profissão – devido aos problemas escolares	2	2	Vontade de desistir da profissão	6	5
Desencantos com a profissão – devido às políticas educativas	1	1	Gosto pela profissão	2	2
Gosto pela profissão	7	5			

Começamos a análise pelos “**desencantos com a profissão por razões burocráticas**” expressos por dois professores portugueses, denotando insatisfação em virtude do excesso de trabalho motivado pelas questões burocráticas. Por essa razão, e como referiu o professor PPA1, a profissão docente, ao transformar-se numa pesada carga burocrática, com “exigências absurdas”, “perdeu a magia que tinha, e passou a ser

uma funcionalização obrigatória”. Tais exigências têm levado os professores a um estado de desmotivação em relação à profissão (PPB3).

Outro fator que tem feito crescer o desencanto dos professores portugueses parece prender-se com os **“problemas escolares”**, que outros dois entrevistados consideraram interferir no desenvolvimento das suas atividades, como deixaram expresso nos seus discursos:

Quando a turma é complicada, prejudica dar uma boa aula, porque não conseguimos dar o que planeamos e, além de perturbar os outros que querem aprender, desmotiva o professor, chegamos ao ponto de não termos vontade de inovar, de pensar em coisas diferentes. (PPA4)

A indisciplina interfere nas minhas aulas, mesmo nas atividades de enriquecimento curricular, nas quais os professores também têm estas dificuldades. Eu, juntamente com os outros professores, procurei encontrar solução para os problemas. Os problemas escolares interferem na escolha da profissão. (PPB4)

O indicador **“desencantos com a profissão devido às políticas educativas”**, embora emergente apenas de um dos entrevistados, está em linha com o que na altura era o clima geral de insatisfação dos professores do país com a política governamental, principalmente com a acumulação de atividades e as perdas salariais, então bastante agravadas. Tal situação induz estados de elevada desmotivação, com pouco estímulo em participar nas atividades. A professora PPA5, por exemplo, confessou: “O professor do 1.º ciclo sempre levou as atividades para fazer em casa, nas quais envolvemos a família, a comunidade, algo que fazemos fora do nosso horário de trabalho. Hoje, não me sinto motivada para fazer nada além do meu horário”.

A respeito desta temática “desencanto” ou afim três dos professores brasileiros mencionaram o indicador **“tristeza com a profissão”**, refletindo as suas insatisfações educacionais, principalmente com a ausência de compromisso dos colegas de profissão perante a execução dos programas curriculares. Em seu entender, tal fator exerce influência no desempenho escolar dos alunos, além de sobrecarregar as atividades do professor no ano letivo seguinte (PBA1, PBB3), que apresenta dificuldades emocionais para conduzir os problemas de sala de aula, adotando, muitas vezes, atitudes que traumatizam os alunos, bem como a si mesmo (PBB2).

Estas situações vivenciadas pelos professores brasileiros conduziram à afirmada “**vontade de desistir da profissão**”, indicador que apresentou uma das maiores taxas de ocorrência da subcategoria em análise, sendo evidenciado em professores das duas unidades de ensino. Um dado pertinente a considerar é que os professores da escola BB demonstraram insatisfação com a profissão, ou seja, afirmaram-se desmotivados para continuar, sentimento bem perceptível em seus discursos:

De há alguns anos para cá, tenho vontade de desistir da profissão, principalmente com a minha idade, a gente não tem apoio do pai, que não olha o filho como deveria olhar. Não ajudam no aprendizado do filho, não orientam sobre o que ele deve fazer. Não é só na escola que o aluno aprende, mas também em casa. (PBA4)

Hoje, vivo fazendo concursos e não quero mais exercer esta profissão de professor, pois tem muitos riscos, onde não posso falar com o aluno, pois estamos sujeitos a tudo. A gente não sabe o que eles pensam, o que passa pela cabeça, assim como os pais que podem querer vir e discutir. (PBB5)

Segundo Lopes (2007), a falta de comunicação entre a escola, a família e a comunidade tem levado o professor a assumir posturas defensivas que influenciam o exercício da profissão. Contribuindo com esta análise, Amado (2005) salienta a importância do diálogo entre os elementos da comunidade educativa, pois possibilita o respeito e a valorização das culturas, condição essencial para fortalecer as relações afetivas que fazem parte do ato de ensinar.

Seguindo um registro contrário ao discurso de desencantos/tristezas com a profissão, foi referenciado o indicador “**gosto pela profissão**”, presente em sete UC mencionadas pelos professores portugueses, mas apenas em duas UC referentes aos professores brasileiros. Nos seus testemunhos, os professores portugueses que relevaram esse indicador tenderam a considerar que os problemas enfrentados no ambiente escolar não interferem no gosto que sentem pela profissão de professor (PPA2, PPA3).

Este apego à profissão encontra-se igualmente associado à participação dos pais na educação dos filhos, o que, de alguma forma, contribui para a valorização do

profissional (PPB2), bem como o desempenho favorável dos alunos que ajuda a reforçar o sentimento de amor pela profissão (PPB3, PPB4).

Dois dos professores brasileiros também mencionaram gostar da profissão, apesar de todos os problemas apontados, tendo, inclusivamente, PBA5 expressamente declarado que “as dificuldades enfrentadas em sala de aula não impulsionam a desistir da profissão”.

5.2.3. Formação contínua e profissão docente

Esta foi à última subcategoria (Quadro 30) a ser analisada, no qual, procurámos esclarecer a contribuição da formação contínua para amenizar os desencantos decorrentes da profissão, que foram retratados nas subcategorias anteriores.

Quadro 30 – Subcategoria: formação contínua e profissão docente

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Ajuda a lidar com os problemas de sala de aula	8	8	Ajuda a lidar com os problemas de sala de aula	5	4
Balão de oxigénio	1	1	Centrada no aluno, esquecendo o professor	1	1
Reduzida contribuição para a resolução dos problemas escolares	1	1	Reduzida contribuição para a resolução dos problemas escolares	5	5

Iniciamos a discussão dos resultados relativos a esta subcategoria procurando evidenciar os elementos singulares de cada país, que acabam se articulando em alguns aspetos. Em Portugal, oito registos, correspondentes a oito dos entrevistados, deixaram entrever que, de acordo com o que eram as percepções dos mesmos, a formação contínua **“ajuda a lidar com os problemas de sala de aula”**. Com isso, os entrevistados pareceram reconhecer o real contributo da formação contínua para o encaminhamento dos problemas, principalmente a indisciplina dos alunos, problema relativamente ao qual alguns deles admitiram não possuir habilidades específicas para com ele lidar devidamente (PPA2). Segundo a professora PPA4, os cursos ajudam, na verdade, a lidar com a “atitude menos assertiva dos miúdos (...), orientam para diminuir a agressividade dos alunos na turma, para melhorar a relação entre eles”. Estas

percepções foram compartilhadas por outros docentes portugueses, tal como o ilustram os seguintes excertos:

Fiz um curso de educação para a cidadania que me ajudou a lidar com a indisciplina dos alunos. Isto é muito bom. (PPB2)

Tenho procurado fazer formações; a última que fiz foi aqui no agrupamento, era destinada à inclusão, que não é só do deficiente, mas de todos. Assim, o tema da indisciplina dos alunos também foi trabalhado e ajudou a ultrapassar alguns problemas. (PPB4)

Esta percepção positiva da formação contínua, esteve igualmente presente nos registos de quatro professores brasileiros. Segundo esses docentes, a formação contínua proporciona momentos de socialização sobre angústias e esperanças, além de ajudar no direcionamento do trabalho docente (PBA2, PBA5, PBB5).

Um professor português associou, metaforicamente, a formação contínua a um “**balão de oxigénio**”, por possibilitar a partilha de angústias, de anseios, de alegrias e de tristezas. Cabe realçar que o referido professor apresentava bastante experiência como formador em Portugal e fora do país.

Tal apreciação positiva sobre a formação contínua foi todavia questionada por alguns dos entrevistados, com particular destaque para cinco brasileiros que foram ao ponto de afirmar o que em seu entender seria a “**reduzida contribuição** [da formação contínua] **para a resolução dos problemas escolares**”. Ao contrário de outros colegas, tenderiam a sustentar que, afinal, os cursos de formação contínua estariam a dar pouca contribuição para atenuar os desencantos da profissão docente (PBA1). Este fato estaria relacionado com a escassez de prática pedagógica em suas ações (PBA3, PBA1).

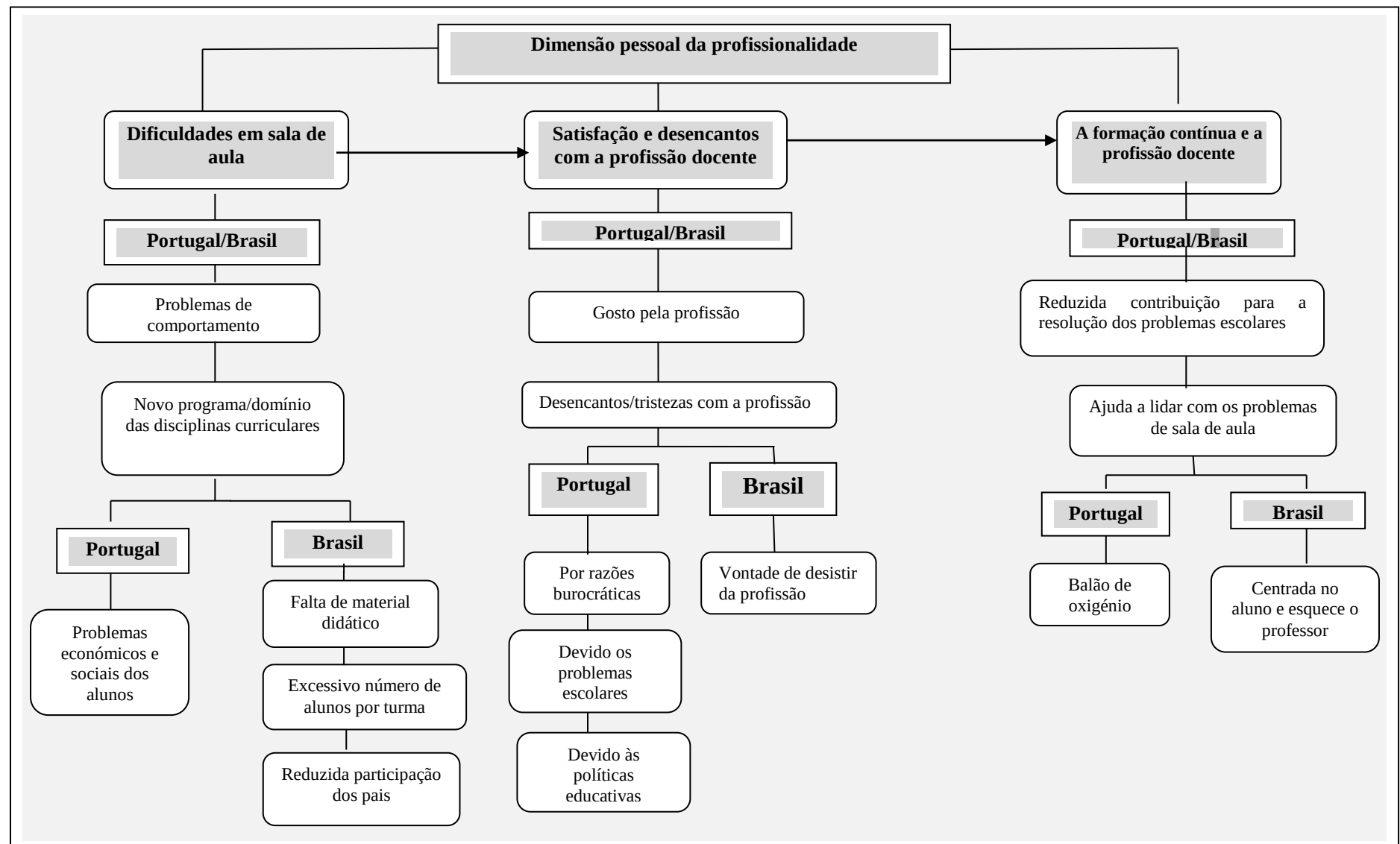
Este indicador de tendência desfavorável esteve também presente no discurso de um professor português, o qual considerou que as suas experiências do quotidiano da profissão ajudam muito mais do que os cursos de formação contínua, pois estes eram “muita teoria e pouca aplicação à realidade da escola” (PPB1).

Para a professora brasileira PBB1, por outro lado, a formação contínua efetivamente oferecida é demasiado “**centrada no aluno, esquecendo o professor**”. A entrevistada considerou, assim, que as ações atendem apenas às necessidades dos alunos, “não que isso não seja importante, mas esquece de que o professor tem

sentimentos, que o professor adoece que tem dor de cabeça” (PBB1). Este indicador, associado ao anterior, reforça a ideia de que as necessidades pessoais dos professores, principalmente dos brasileiros, ainda não são contempladas, em sua plenitude, pelos programas de formação contínua.

De modo geral, na categoria dimensão pessoal da profissionalidade dos professores do 1.º ciclo, procurámos perceber de que maneira a formação contínua vem sendo um instrumento de promoção dessa dimensão. O material analisado foi sistematizado numa categoria e três subcategorias, além dos indicadores que apresentaram diferenças de um país para outro, como podemos perceber no organograma representado na Figura 5, em baixo inserida.

Figura 5: Dimensão pessoal da profissionalidade: Portugal e Brasil



A subcategoria “dificuldades em sala de aula” alcançou o maior número de unidades de contexto em ambos os países; destas, o indicador “problemas de comportamento” esteve em primeiro lugar em unidade de contexto e em frequência (Quadro 28), evidenciando que a indisciplina dos alunos é um fator que aflige os professores, causando mal-estar nos docentes.

A outra subcategoria com grande relevância foi “satisfação e desencantos com a profissão docente”, com quatro indicadores em Portugal e três no Brasil (Quadro 29). Os dados deixam transparecer que os professores portugueses entrevistados gostavam da profissão, apesar dos desencantos com a burocracia, com os problemas escolares e com as políticas educativas.

Esta afetividade pela profissão não foi tão visível nos discursos dos professores brasileiros, que deram origem apenas a duas unidades de contexto para exteriorizar tal sentimento. Entretanto, cinco professores deixaram entrever a “vontade de desistir da profissão”, algo que se encontrava associado às situações vivenciadas no contexto escolar, tais como a indisciplina dos alunos, a falta de materiais didáticos e a ausência da participação dos pais na educação dos filhos

Na subcategoria “a formação contínua e a profissão docente”, o indicador “ajuda a lidar com os problemas de sala de aula” foi um dos mais enfatizados pelos professores portugueses, que reconheceram que a formação contínua contribui para ajudar a lidar com os desencantos decorrentes da profissão, a exemplo da indisciplina dos alunos.

Cinco professores brasileiros (Quadro 30), por sua vez, salientaram que os cursos de formação contínua nos quais participaram ainda deixam a desejar no que concerne à dimensão pessoal, apesar de cinco testemunhos tenderem a afirmar a sua contribuição para a resolução dos problemas escolares. A este respeito, Gatti e Barreto (2009, p. 203) afirmam que os programas de formação contínua têm pautado os seus saberes numa lógica formativa que ignora “a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional”, inviabilizando um olhar para a pessoa do professor.

Esclarecida a dimensão pessoal da profissionalidade, direcionemos a apresentação e discussão dos resultados para a dimensão profissional que iremos detalhar a seguir.

5.3. Dimensão profissional da profissionalidade.

Com a categoria “dimensão profissional da profissionalidade” foi possível tentar dar resposta ao objetivo específico que apontava para a compreensão do modo como, na percepção dos entrevistados, a formação contínua pode ajudar o professor a desenvolver novas profissionalidades profissionais. Os discursos dos participantes que consubstanciaram essa categoria foram sistematizados nas quatro seguintes subcategorias:

- Conhecimento pedagógico e formação contínua;
- Autonomia metodológica e formação contínua;
- Tato pedagógico e formação contínua;
- Trabalho em grupo e formação contínua.

5.3.1. Conhecimento pedagógico e formação contínua

A subcategoria “conhecimento pedagógico e formação contínua” está relacionada com as percepções dos entrevistados sobre o contributo da formação contínua para a construção do conhecimento pedagógico do professor, visando a sua aplicabilidade em sala de aula. Associados a esta subcategoria foram identificados dois indicadores no caso português e quatro no contexto brasileiro, como o ilustra o Quadro 31 que segue:

Quadro 31 – Subcategoria: conhecimento pedagógico e formação contínua					
Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Aplicação dos conhecimentos em sala de aula	10	10	Aplicação dos conhecimentos em sala de aula	8	8
Positividade da formação contínua	8	8	Positividade da formação contínua	4	4
			Reduzida contribuição da formação contínua	2	2
			Ausência de contribuição da formação contínua	1	1

Como retrata o quadro anterior, os professores de ambos os países, como podemos perceber pela unidade de contexto e frequência, consideraram que os conhecimentos trabalhados na formação contínua eram aplicados em sala de aula. Esta percepção aparece associada ao indicador “**aplicação dos conhecimentos em sala de aula**”, conotado com as unidades de contexto em que os professores entrevistados se referiram expressamente à mais-valia da formação contínua para as suas práticas pedagógicas.

Os professores portugueses tenderam a relevar sobretudo neste âmbito o papel positivo da formação contínua no direcionamento dos novos programas curriculares para o 1.º ciclo do Ensino Básico, cujo desenvolvimento se encontrava então em curso. São disso exemplo os seguintes testemunhos:

A prática pedagógica, depois da formação, apresentou mudanças que se repercutiram no aproveitamento dos alunos, nas áreas do português, da matemática e do estudo do meio, principalmente na parte experimental, porque os alunos são preguiçosos e, através das experiências, podemos fazer muitas coisas e trabalhar todas as áreas. (PPA6)

Quando o novo programa de matemática se iniciou, estava em formação na Universidade de Évora e apliquei na sala de aula, assim foi muito bom. Se eu não tivesse feito a formação, não saberia como conduzir o trabalho em sala de aula, pois eu tinha o programa mas não sabia como o trabalhar. Por isso, a formação em matemática ajudou. (PPB2)

Idêntico ponto de vista foi partilhado por oito professores brasileiros que, declararam aplicar em sala de aula os conhecimentos da formação contínua, tanto os oriundos de palestras, como dos cursos com carga horária mais extensa (PBA2, PBA4, PBA5, PBB5). Segundo o professor PBB1, os cursos ajudam os professores a aperfeiçoar os seus conhecimentos bem como a relembrar saberes da formação inicial. As professoras PBB3 e PBB4, por sua vez, mencionaram a contribuição específica da formação contínua na condução dos novos programas curriculares do Ensino Fundamental de nove anos, principalmente no referente à língua portuguesa e à matemática, apesar de a sua aplicabilidade lhes suscitar algumas dúvidas.

Acresce referir que esta visão da formação contínua é partilhada por Pimenta (2007), que defende a formação inicial como o primeiro estágio de uma formação

contínua que acompanharia toda a vida profissional do docente. Para a autora, esta formação “é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (p.29).

A tendência favorável antes detectada no discurso dos entrevistados, no que se prende com a utilidade da formação contínua para a prática docente, aparece, aliás, reafirmada no indicador “**positividade da formação contínua**”, com oito registos em Portugal e quatro no Brasil.

Para oito professores portugueses, as ações de formação contínua foram, em concreto, positivas, por mostrarem estratégias para conduzir os conteúdos dos novos programas, além de serem um momento de troca de experiências que enriquecem o “fazer” docente (PPB3, PPB4, PPA4, PPA5, PPB1, PPB2, PPB3). No que toca a quatro professores brasileiros, a formação contínua ajuda ao aprimoramento dos conhecimentos e à aplicabilidade dos mesmos em sala de aula (PBA4, PBA5, PBB5), a exemplo do curso de Pro-Letramento realizado em horário pós-laboral (PBA3).

Há contudo que ressaltar que, apesar da tendência positiva do seu discurso, dois professores brasileiros, por meio de dois registos, deixaram transparecer o que, na sua percepção, seria uma “**reduzida contribuição da formação contínua**” para a condução dos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, os mesmos participantes frisaram que os cursos de formação contínua que tinham frequentado costumam trabalhar mais a teoria e pouco a prática, sendo assim escassa a sua contribuição para a sala de aula (PBA3, PBB2).

Esta visão comparativamente menos positiva da formação contínua por parte dos professores brasileiros surge refletida no indicador “**ausência de contribuição da formação contínua**”. Este indicador, apesar de se fazer presente em apenas uma unidade de contexto, leva a admitir que os cursos de formação contínua no Brasil possam, de fato, não estar a contribuir para o direcionamento das disciplinas curriculares, em especial de artes, como foi expressamente referido pela professora PBA1.

Este descompasso dos programas de formação contínua no Brasil já vem sendo referenciado por alguns autores, que os acusam de, com frequência, presumirem deter

conhecimento suficiente sobre os professores. Daqui decorre que tal entendimento torna desnecessária a palavra dos profissionais que estão no terreno e, por conseguinte, vai implicar o seu silenciamento (Gatti & Barreto, 2009). Neste contexto, as políticas e os programas não valorizam o professor enquanto sujeito da ação, acarretando, consequentemente, o distanciamento entre os saberes propagados e as reais necessidades dos docentes (Pimenta, 2007).

É nesse sentido que Tardif (2002) proclama a necessidade imperiosa de as experiências docentes serem tidas em conta pelos programas de formação, pois a sua ausência impossibilitará o professor de perceber a aplicabilidade da teoria em sua prática profissional.

5.3.2. Autonomia metodológica e formação contínua

Nesta subcategoria procuramos identificar os contributos da formação contínua para incentivar a autonomia docente dentro da sala de aula. Por isso, coligimos os dados, no caso português, em três indicadores, e no caso brasileiro, em quatro indicadores. É o que procuramos apresentar no Quadro 32, que se segue:

Quadro 32. Subcategoria: autonomia metodológica e formação contínua					
Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Existência de autonomia metodológica	10	10	Existência de autonomia metodológica	9	9
			Falta de autonomia metodológica	1	1
A formação contínua favorece a autonomia metodológica	8	8	A formação contínua favorece a autonomia metodológica	5	5
A autonomia metodológica depende essencialmente do professor	3	2	A formação contínua não orienta para a autonomia metodológica	6	5

Como o quadro acima evidencia, os professores dos dois países afirmaram que no desenvolvimento da sua atividade docente podem contar com a “**existência de autonomia metodológica**”. Na verdade, os dez entrevistados portugueses indicaram

que, em sala de aula, tinham autonomia “para estipular e negociar regras com os alunos” (PPB2), bem como para direcionar as suas estratégias de ensino, uma vez que estas eram da sua responsabilidade e estavam livres da interferência dos coordenadores (PPA6, PPB1, PPB3, PPB4).

O indicador esteve presente, de igual modo, no discurso de nove professores brasileiros, indiciando que a escolha dos métodos e das estratégias de ensino seria da sua responsabilidade, como se pode depreender dos seus discursos:

“Eu escolho as minhas metodologias, eu seleciono como eu vou trabalhar, com joguinhos ou cartazes”. (PBB5)

“Como educadora, tenho que ter autonomia para resolver os problemas dentro da sala de aula e buscar soluções”. (PBA4)

Em sentido contrário a posições deste tipo, foi possível constatar no registo de uma professora brasileira o indicador “**falta de autonomia metodológica**”, evidenciando uma percepção tendente a considerar que os problemas burocráticos escolares tenderão a condicionar decisivamente a ação docente, como o expressa o seguinte testemunho: “mesmo dentro de sala de aula, acredito que falta autonomia, pois esta nunca é completa” (PBA1). Cabe destacar que a referida professora tinha pouca experiência na docência e a sua interação com os colegas de profissão estava fragilizada.

A este propósito, recorde-se que Contreras (2002) chama a atenção sobre o comportamento individual e isolado assumido por alguns professores, considerando-o como um fator responsável pela reduzida autonomia docente, uma vez que impossibilita as partilhas que são necessárias à configuração da docência enquanto profissão.

Dois professores portugueses deste estudo, consideraram, no entanto, que a “**autonomia metodológica depende essencialmente do professor**” e não tanto da formação contínua, pois uma pessoa “só muda se quiser, não é nenhuma formação que vai mudar se a pessoa não quiser” (PPA2). Estes docentes defenderam, assim, o ponto de vista de que a prática pedagógica é adquirida com a experiência e com as partilhas, criando-se assim condições para o professor fazer as suas escolhas metodológicas

(PPB1). Entendida dessa forma, a autonomia tem a ver “com a maneira de ser do professor, [isto é, com] a maneira como ele gosta de ensinar” (PPB2).

No que tem a ver com os contributos da formação contínua para a promoção da autonomia metodológica dos docentes, os professores portugueses tenderam, maioritariamente, a veicular o ponto de vista de que a **formação contínua favorece na autonomia metodológica**. Com efeito, para oito destes entrevistados, tal contribuição favorece a operacionalização dos novos saberes e das novas estratégias metodológicas. Para a professora PPBA, em concreto, a formação contínua dá “um exemplo prático de como podemos utilizar um conhecimento em sala de aula, o qual às vezes dá certo com uma turma e com outra não” e, como assinalou PPA6, “a formação orienta para o desenvolvimento das atividades mais autónomas”.

Cinco professores brasileiros partilharam igualmente o mesmo tipo de percepção, ao apontarem as contribuições dos cursos para uma postura autónoma na sala de aula. Entretanto, cinco professores apresentaram argumentos contrários a este discurso, ao considerarem que a “**formação contínua não orienta para a autonomia metodológica**”, uma vez que os conhecimentos trabalhados nos cursos se restringem aos conteúdos curriculares (PBA1), ou seja, abordam mais as questões técnicas em detrimento das questões relacionadas com a autonomia metodológica (PBB2, PBB3, PBB4). Para estes professores, “os cursos falam mais dos conhecimentos de sala de aula e pouco abordam a questão da autonomia docente, que está ligada à personalidade do professor” (PBB1).

5.3.3. Tato pedagógico e formação contínua

Na subcategoria “**tato pedagógico e formação contínua**”, buscámos perceber que relações afetivas os professores entrevistados tinham a percepção de conseguir estabelecer com os seus alunos e como avaliavam os potenciais contributos da formação contínua para o fortalecimento dessas relações. Assim sendo, organizámos os registos em sete indicadores, no caso português, e cinco, no caso dos docentes brasileiros, conforme o Quadro 33 que se apresenta:

Quadro 33 - Subcategoria: tato pedagógico e formação contínua

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Tato pedagógico e relações de amizade	5	4	Tato pedagógico e relações de carinho/amizade	5	5
Tato pedagógico e relação maternal	4	4	Tato pedagógico e relação maternal	1	1
Relações afetivas e profissionalidade docente	5	4	Relações afetivas e profissionalidade docente	4	4
O professor não é pai/mãe	2	2			
O professor tem de ser rígido	1	1			
Relações afetivas abordadas na formação contínua	2	2	Relações afetivas abordadas na formação contínua	5	5
Relações afetivas não abordadas na formação contínua	8	8	Relações afetivas não abordadas na formação contínua	5	5

Iniciamos a análise pelo indicador “**tato pedagógico e relações de amizade**” que esteve presente nos registos dos professores portugueses e brasileiros, pondo em evidência que as relações estabelecidas pelos professores com os alunos extrapolariam as fronteiras da mera função. Pode inferir-se que os entrevistados tenderiam a privilegiar uma relação afetuosa e de carinho, estimulando os alunos para a socialização de vivências que, muitas vezes, dizem respeito à esfera familiar. Para quatro professores portugueses, o estabelecimento de uma relação de amizade com os alunos é, na verdade, muito importante para o seu desenvolvimento, como o ilustram os seguintes discursos:

Na sala de aula, o meu relacionamento é extraordinário com os meus alunos, sem nenhum problema, sou ao mesmo tempo professor e amigo. (PPA2)

Eu brinco imenso nas aulas, mas quando é para trabalhar é para trabalhar. A nossa relação é de amizade, eles têm que sentir que eu me importo com eles, caso contrário eles não conseguem avançar. (PPA3)

Eu, apesar de brigar e ralar com eles, considero-os como meus amigos, pois nós passamos o dia inteiro juntos, mais do que os pais (...), eles sabem que podem contar comigo em qualquer situação. (PPB3)

No mesmo sentido, cinco professores brasileiros declararam que a relação de carinho e amizade é um fator fundamental no processo de ensino e aprendizagem, por

possibilitar uma relação mais próxima com os alunos (PBA2), “mesmo com aqueles endiabrados que precisam muito de um abraço e de um beijo” (PBB1). Estes entrevistados consideraram, desse modo, que, em alguns momentos, era necessário interromper as aulas para “trabalhar o amor, o respeito, a atenção às crianças” (PBA4), elementos essenciais para a condução da aprendizagem.

As percepções veiculadas pelos entrevistados estão, de certa forma, em sintonia com o que é perspectivado por António Nóvoa (2009), quando associa o ato de ensino às questões humanas e relacionais, instando o professor a adquirir habilidades para conduzir as diversidades existentes no ambiente escolar. Ser professor, na atualidade, implica, para além do mais, saber lidar com os sentimentos e a afetividade dos alunos, qualidades que fazem parte das relações humanas. Dito de outra maneira, “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2009, p.7).

Outro aspecto comum nos dois países, integrado na subcategoria aqui em referência, é representado pelo indicador “**tato pedagógico e relação maternal**”, em que a relação que os entrevistados diziam estabelecer com os seus alunos era por eles equiparada à relação mãe-filho. Esta função assumida pelos inquiridos foi mais perceptível nos discursos dos professores portugueses, talvez por trabalharem em período integral com os alunos. Quatro destes professores realçaram que os laços afetivos são fortalecidos na convivência, algo que é particularmente potenciado quando acompanham os alunos durante todo o seu percurso escolar no 1.º ciclo do Ensino Básico. O número de horas que os alunos permanecem na escola é muitas vezes superior ao que passam em convívio efetivo com os pais, daí o papel do professor neste nível de escolaridade se confundir com o dos entes familiares, a exemplo da mãe (PPA5). Para estes docentes, não era, desse modo, necessária a adoção de posturas rígidas para manter a autoridade na sala de aula, defendendo o ponto de vista de que a afetividade não deteriora o respeito entre professor e aluno, antes o fortalece (PPA5, PPB2).

Este indicador, tendente a associar a função docente à da mãe, apareceu em apenas um registo de um professor brasileiro (PBA2), o qual considerou que, em contexto de aula, os professores adotam comportamento idêntico ao dos pais, daqui resultando que os alunos os reconhecem como tal.

Outro aspeto encontra-se consubstanciado no indicador “**relações afetivas e profissionalidade docente**”, o qual sugere que, na percepção de alguns entrevistados (quatro portugueses e quatro brasileiros), o estabelecimento de diálogo e de relações afetivas entre professores e alunos constitui uma condição essencial no exercício da profissão docente. Dois dos professores portugueses veicularam os seus pontos de vista, através dos seguintes testemunhos:

Sou uma profissional e tenho que estabelecer uma relação boa com os meus alunos, pois isso ajuda no seu crescimento e nas suas aprendizagens. (PPA2)

A relação afetiva para mim é muito importante, pois sem ela não consigo desenvolver um bom trabalho com os alunos. Assim, tenho com eles uma boa relação, como é próprio da profissão. (PPB2)

Quanto aos entrevistados brasileiros, defenderam que a relação com os alunos deve decorrer da confiança e do fator de conciliação que é o diálogo (PBB3, PBB5, PBA1, PBB2). Apesar disso, reconhecem que, em alguns momentos, é necessário agir de forma rígida, principalmente com os alunos mais exaltados, como esclarece a professora PBB2: “minha relação com meus alunos é tranquila, apesar de achar eles danados, mas me preocupo com o seu desenvolvimento, por isso às vezes brigo para que possam melhorar seus comportamentos”.

Uma vez abordados os pontos convergentes, detalharemos, a seguir, os indicadores que emergiram apenas do discurso dos professores portugueses. O primeiro, “**o professor não é pai/mãe**”, referenciado por dois entrevistados, pretendeu transmitir a idéia que a atuação docente não pode ser confundida com a dos pais, pois, apesar de se lidar com crianças, os papéis precisam ser definidos, uma vez que “professora não é mãe” (PPA2).

Relativamente ao indicador “**o professor tem de ser rígido**” em sala de aula, este apareceu em apenas um registo, tendo o entrevistado em causa, no âmbito da unidade de contexto correspondente, manifestado o ponto de vista de que as questões afetivas com os alunos devem ser exteriorizadas cuidadosamente, caso contrário a autoridade do professor pode ser questionada pelos alunos. Daí, em seu entender, a necessidade de os “professores serem rígidos nas suas ações” (PPA1).

Dois professores portugueses consideraram que as “**relações afetivas são abordadas na formação contínua**”. É o que evidenciam os discursos dos professores PPA1 e PPA5 que, embora afirmando a importância de se estabelecer uma relação mais próxima com os alunos para facilitar as suas aprendizagens, reconheceram que “essa aproximação nem sempre é positiva e a formação [contínua] pouco contribui para a fortalecer” (PPA1). De notar que estes registos surgem nas narrativas de um professor com prática como formador e de uma professora que foi coordenadora escolar, ambos com larga experiência na docência.

Esta percepção também foi partilhada por cinco professores brasileiros, que deixaram transparecer que, na sua percepção, as relações afetivas [eram, na verdade] abordadas na formação contínua por eles realizada. Para PBB2, esses cursos “ajudam a conhecer melhor os alunos, seus problemas e suas necessidades, o que de alguma forma influencia em seu desempenho escolar”.

Mas, a verdade é que a grande maioria dos entrevistados portugueses (oito) tendeu, inclusivamente, a veicular a percepção de que “**as relações afetivas não são abordadas na formação contínua**”, uma vez que os temas em geral utilizados costumam estar presos à parte técnica do conhecimento, descurando as habilidades emocionais. São a esse respeito elucidativos os seguintes registos:

As formações do Ministério da Educação eram muito voltadas para a parte científica, prática, não tanto para as questões afetivas. Eu penso que essas questões são fundamentais, mas há pouca formação nessa área. (PPA5)

As formações trabalham mais a parte prática, as experiências, mas a afetividade é deixada de lado. (PPA6)

Acho que essa parte tem mais a ver connosco, e não com a formação, mas sim as nossas vivências, as escolas por que vamos passando, as nossas experiências, que ajudam. (PPB4)

Cinco professores brasileiros compartilharam pontos de vista similares, ao considerarem que a formação contínua não ajuda a fortalecer as relações afetivas entre professor e aluno, por, muitas vezes, nem sequer abordar explicitamente essa temática. A professora PBA1 chegou mesmo a declarar que os cursos em que participou “não orientavam a ter um relacionamento afetivo com alunos, apenas trabalhavam as

questões técnicas, mas as questões afetivas que ajudam a conduzir os conflitos em sala de aula eram deixadas de lado”.

5.3.4. Trabalho em grupo e formação contínua

A subcategoria tinha por finalidade perceber o modo como, na percepção dos entrevistados, a formação contínua orientava para a promoção do trabalho de grupo entre os professores. Os registos respetivos foram sistematizados em seis indicadores, no caso português, e em cinco, no caso do Brasil, como explicita o Quadro 34.

Quadro 34 – Subcategoria: trabalho em grupo e formação contínua

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	
Planificação anual em grupo	9	9	Planificação anual em grupo	7	7
Planificação semanal em grupo	5	5	Planificação semanal em grupo	9	9
Planificação semanal individual	6	5	Planificação semanal individual	1	1
Formação contínua incentiva o trabalho em grupo	6	6	Formação contínua incentiva o trabalho em grupo	5	5
Formação contínua não orienta para o trabalho em grupo	3	3	Formação contínua não orienta para o trabalho em grupo	5	5
Trabalho em grupo depende do professor	1	1			

Nesta subcategoria, verificou-se forte semelhança entre os indicadores emergentes dos dois grupos de entrevistados, evidenciando que os discursos dos professores se aproximavam, apesar das naturais singularidades pessoais e contextuais.

Iniciamos a descrição com o indicador “**planificação anual em grupo**”, o qual permite inferir que a grande maioria dos inquiridos de ambos os países, a avaliar pelas suas declarações, pudessem desenvolver planeamento em grupo, no início do ano letivo, o que lhes possibilitava organizar de forma colaborativa os conteúdos curriculares que iriam subsidiar as suas ações durante o ano.

Os professores portugueses testemunharam do seguinte modo as suas vivências a tal respeito:

Temos várias fases de planificação. No início do ano, planeamos com todos os professores do 3.º ano, no agrupamento, onde estabelecemos todas as planificações do período. (PPA1)

Temos as planificações anuais, que fazemos com grupos-ano, com todos os professores do 2.º ano desta escola, juntamente com os das outras escolas do agrupamento. Essa planificação está dividida em trimestres. (PPA5)

Eu planifico com o grupo do departamento. As ações anuais e mensais são feitas com os colegas do 1.º ano, no agrupamento. (PPB1)

Quanto aos professores brasileiros, também sete deles declararam que se reuniam no início do ano escolar para planejar as suas ações, sendo sobretudo nesse momento que se verificava maior cooperação entre eles a nível de ideias, porém especificamente em relação aos conteúdos curriculares e à metodologia de ensino.

Ainda no referente ao trabalho grupo, pode admitir-se, com base nas declarações dos entrevistados, que, como o ilustra o indicador **“planificação semanal em grupo”**, o mesmo pudesse ser desenvolvido também durante a semana. No caso dos professores portugueses, cinco deles afirmaram compartilhar, na verdade, com os colegas de ano as suas atividades semanais. Consideraram as trocas de ideias proveitosas para o desenvolvimento dos seus trabalhos, como se depreende das suas afirmações:

Tento andar ao mesmo ritmo que os meus colegas da escola, muitas vezes no final do período. Se falta uma ficha, eu dou aos meus colegas, e outras vezes eles passam-na de novo e assim partilhamos os materiais uns com os outros. Essa partilha é de suma importância, pois trocamos experiências e acabamos por superar as dificuldades. (PPA6)

Eu consigo partilhar com outros colegas de outros anos, pois só eu trabalho com o 3.º ano, partilhamos materiais e outras coisas. (PPB4)

De igual forma, nove dos professores brasileiros entrevistados relataram a importância da planificação em grupo semanal, na qual afirmaram compartilhar estratégias de ensino, atividades e avaliações. Em geral, este trabalho grupo é desenvolvido pelos professores do mesmo ano ou série. É o que podemos deduzir dos seus registos:

Eu trabalho sempre com a minha colega, trabalhamos as avaliações, os conteúdos, (...) A gente trabalha as ideias e nossos próprios erros. (PBA2)

Eu troco ideias com minhas colegas de série, às vezes com minhas colegas que ficam nesse corredor. Uma mostra para a outra as suas atividades. (PBA3)

A gente faz um planejamento integrado, onde a gente seleciona os conteúdos, ver as metodologias possíveis e eles trazem sugestões, assim planejamos como trabalhar. (PBB4)

Para a professora PBB5, o planejamento semanal favorece não apenas a partilha das vivências, mas também o fortalecimento das relações afetivas, tão necessárias para conduzir os problemas que surgem no contexto escolar, pois, muitas vezes, os professores sentem-se sós, principalmente quando não concebem a coordenação pedagógica como um apoio para o direcionamento do seu trabalho. Assim, o ato de planificar semanalmente transforma-se num momento não só de socialização, mas também de partilha das angústias e das frustrações decorrentes da profissão (PBB3, PBA4).

Esta percepção positiva sobre o trabalho grupo anual e semanal não foi, todavia, partilhada por todos os inquiridos, dado que, como o ilustra o indicador “**planificação semanal individual**”, houve testemunhos que apontaram para o desenvolvimento de planeamentos a título individual, principalmente os semanais. Aquele indicador esteve presente em cinco professores portugueses e apenas em um dos brasileiros.

Os cinco professores portugueses que referenciaram o indicador explicaram que planificavam semanalmente sozinhos, por considerarem que, apesar de os programas das disciplinas serem únicos, as estratégias de ensino são de opção individual e, portanto, algumas partilhas não são necessárias. Reconheceram, por outro lado, que os professores estão muito presos aos manuais, o que dificulta as socializações semanais (PPA2, PPB2). Estes professores atribuíam as ações individuais à circunstância de não terem outros professores do mesmo ano para partilharem as suas vivências, pois exerciam numa escola de pequena dimensão, onde existe apenas um professor para cada ano de ensino básico, o que os leva a desenvolverem ações isoladas, como indicam os seus discursos: “Daqui a pouco vou para casa, hoje é sexta-feira, vou pegar nos meus livrinhos, nos meus manuais e vou planificar para a próxima semana” (PPB4).

De entre as ações individuais mencionadas pelos professores portugueses contam-se igualmente a da “avaliação de desempenho”, na qual os professores avaliam os próprios colegas. No entender dos entrevistados, esta funciona como fator que conduz ao deterioramento das partilhas, como podemos depreender das palavras de dois professores que relevaram o indicador:

Estamos muito marcados pela avaliação dos professores, acho que as condições se deterioraram muito a partir do momento da avaliação externa, por exemplo: daqui a pouco vou avaliar uma colega (pausa), vou para a sua sala de aula, vou dar notas. Eu penso que, de certa maneira, isso veio estremecer as relações, as partilhas. (PPA2)

Acredito que a avaliação dos professores tem contribuído para quebrar as partilhas. A maneira como a avaliação é feita está a cortar a partilha dos professores mas, para mim, nesta idade, já não me faz diferença nenhuma. Acho que com o novo modelo de avaliação as pessoas se fecham muito, não as mais velhas, mais as professoras novas; foi criado um ambiente de instabilidade. (PPA6)

Outro motivo referido para justificar as planificações individuais foi o “egoísmo”, presente em apenas uma unidade de contexto, em que uma professora reconhece que as suas atitudes individuais contribuem para a ausência do trabalho em grupo, como expressa em seus enunciados: “a culpa não será só dos colegas, será também minha. Tenho a ideia de que somos muito mais egoístas, temos mais trabalho, assim o espaço para o afeto e partilha é pouco” (PPA2).

Houve ainda outra justificativa para as ações individuais relacionada com a alegada “planificação no agrupamento”. Presente no registro de um professor português, essa declaração foi apresentada nos seguintes termos: “eu planifico no agrupamento, que envolve as escolas de Évora e das freguesias rurais, mas aqui na escola com os meus colegas não planifico, pois já planifiquei no agrupamento” (PPA4).

A “sobrecarga de atividade”, mencionada por outra professora portuguesa, foi outro motivo alegado para justificar o trabalho individual. Essa professora (PPB2) considerou o excesso de funções que o professor assume na atualidade bastante comprometedor do trabalho em grupo, pois o professor sente-se demasiado preso às questões de natureza burocrática.

Para a mesma professora, os diálogos tão necessários para a troca de experiências têm ficado para segundo plano, “pois as pessoas estão sobrecarregadas e não existe espaço para partilha, o tempo que temos é muito pouco, assim alguns temas importantes ficam por falar, pois há tanto papel para preencher, tanto papel, que as coisas mais importantes ficam de lado” (PPB2).

No caso do Brasil, o indicador “planificação semanal individual” surgiu apenas numa unidade de contexto, da autoria da professora PBA1, que trabalhava há pouco tempo naquela instituição de ensino, o que, de alguma forma, comprometia as suas relações profissionais. Em sua opinião, “os professores deveriam ser mais unidos, que colocassem em prática os projetos, a exemplo do reforço escolar” (PBA1).

No que tem a ver com os possíveis contributos da formação contínua para o fortalecimento do trabalho em grupo, estes serão analisados com base nos indicadores desta subcategoria ainda não discutidos. Os registos de seis professores portugueses e de cinco brasileiros deixaram transparecer que, na percepção destes entrevistados, a **“formação contínua [está] orientada para o trabalho grupo”**. Os portugueses consideraram as formações nas quais participaram importantes para o desenvolvimento de trabalho colaborativo, pois orientam para ações compartilhadas. Para os cinco professores brasileiros, por seu lado, a formação contínua “sempre está a mostrar concepções do trabalho em grupo” (PBA5). Segundo a professora PBA2, os cursos orientam os professores para serem cooperativos, “pois o trabalho em equipa é fundamental”. A visão de conjunto do grupo é sempre reforçada pelas formações, como uma maneira de encontrar soluções para os problemas escolares (PBB4, PBB5).

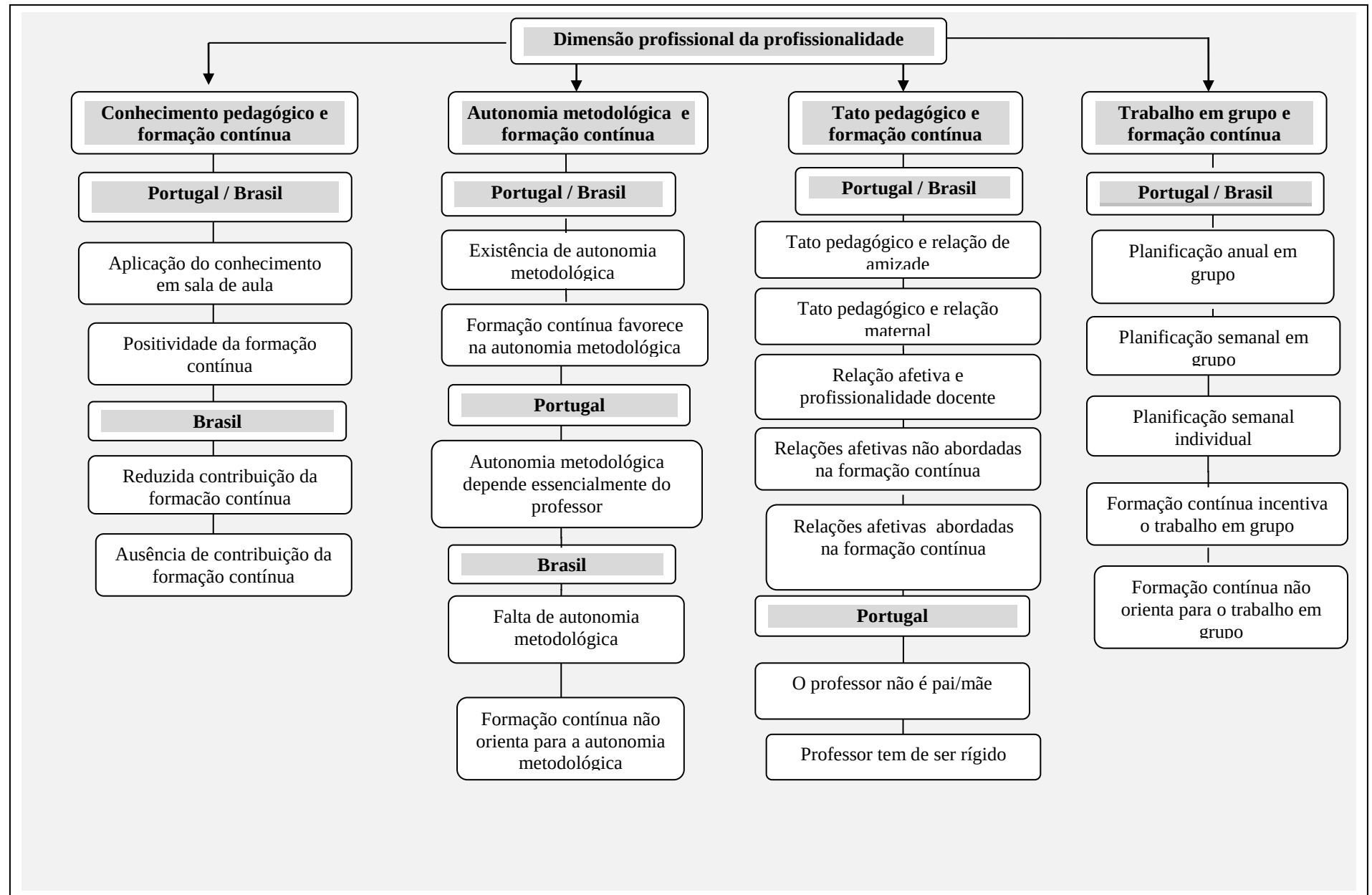
De forma similar, esta ideia é defendida por Nóvoa (2009), ao destacar que o trabalho em grupo é essencial para a profissão docente, pois possibilita romper com visões tradicionais de conceber o ensino, as quais menosprezavam as partilhas e as trocas na construção do conhecimento.

Houve, no entanto, alguns entrevistados que produziram afirmações contrárias àqueles discursos, indicando que a **“formação contínua não está orientada para o trabalho grupo”**. Três dos professores portugueses que mencionaram este indicador alegaram que, apesar de terem participado em vários programas de formação contínua, não haviam percebido qual pudesse ser a sua contribuição efetiva para a promoção do

trabalho colaborativo. Já os cinco professores brasileiros que também se reportaram ao indicador foram mais peremptórios, ao considerarem que os cursos de formação contínua são habitualmente mais direcionados para as questões técnicas, deixando à margem as questões relacionadas com o trabalho colaborativo (PBA1, PBA3, PBA4, PBB1, PBB3). Cabe inferir que um professor português considerou que o desenvolvimento do **“trabalho em grupo depende do professor”** e não da formação contínua.

A categoria “dimensão profissional da profissionalidade” permitiu, em síntese, ajudar a perceber como, na perspectiva de professores portugueses e brasileiros do 1.º ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamental, a formação contínua pode ajudar o professor a desenvolver novas profissões. Neste sentido, organizámos os dados correspondentes em quatro subcategorias, como descreve o organograma representado pela Figura 6, abaixo.

Figura 6: Dimensão profissional da profissionalidade e formação contínua



Na subcategoria “conhecimento pedagógico e formação contínua” (Quadro 31), os dados deixaram transparecer que a maioria dos professores participantes utilizavam os conhecimentos da formação contínua em sala de aula considerando as suas ações positivas. Apesar destes discursos, e ao invés dos portugueses, dois professores brasileiros relataram a “reduzida contribuição da formação contínua” na aplicabilidade dos conhecimentos em sala de aula, bem como a “ausência de contribuição”, reforçando a tendência para uma visão pouco acolhedora por parte destes professores relativamente à formação contínua.

Na subcategoria “autonomia metodológica e formação contínua”, pudemos observar que a maioria dos professores deste estudo afirmava ter autonomia para escolher as suas metodologias de ensino.

Quanto à contribuição efetiva da formação contínua para a promoção da autonomia metodológica, a maioria dos professores portugueses entrevistados e metade dos brasileiros, como consta no Quadro 32, pronunciaram-se positivamente a esse respeito, tendo a outra metade de brasileiros assumido posição contrária.

Na subcategoria “tato pedagógico e formação contínua” foi possível verificar que os professores portugueses e os brasileiros inquiridos compartilhavam de algumas percepções importantes. Uma diz respeito às relações de amizade que consideravam estabelecer com os seus alunos. Nesta mesma linha, vale salientar o relevo atribuído ao indicador “relação afetiva e profissionalidade docente”, cujos registos de suporte levam a inferir que o diálogo e a afetividade eram para os entrevistados fatores importantes para o exercício da profissão docente, ou seja, elementos constitutivos da sua profissionalidade.

Outro ponto em comum é representado pelo indicador “tato pedagógico e relação maternal”, com o qual os professores entrevistados (a maioria do sexo feminino) que o relevaram pretenderam veicular a percepção de que as relações afetivas que estabeleciam com os alunos eram equiparadas à relação mãe-filho. Esta função assumida foi mais perceptível nos discursos dos professores portugueses, talvez por trabalharem em período integral com os alunos, ao passo que os brasileiros trabalham apenas em um turno com os alunos, não podendo por isso a relação ser tão presente.

“Relações efetivas não abordadas na formação contínua” foi outro ponto de convergência no que toca a indicadores. Os participantes que o referenciaram, deram a entender que, sobretudo por omissão, as ações formação contínua que têm frequentado não costumam abordar estratégias de promoção das relações afetivas em sala de aula, fator essencial para a aprendizagem dos alunos, nomeadamente do 1.º ciclo. Em contrapartida, foi evidenciado por alguns entrevistados, nomeadamente brasileiros, que os programas de formação contínua trabalham afetividade, apesar de privilegiar mais os conhecimentos técnicos em detrimento das questões afetivas.

Quanto aos indicadores divergentes, estes estiveram presentes apenas nos registos de professores portugueses, através do indicador “o professor tem de ser rígido”, afirmando a percepção de que relações afetivas mais próximas com os alunos acabam muitas vezes por abalar a autoridade do professor, e “o professor não é pai/mãe”, a querer significar que a profissão docente não pode confundir-se com a função parental, uma vez que são funções distintas.

Na subcategoria “trabalho de grupo e formação contínua”, observou-se que os indicadores tiveram distribuição semelhante pelos dois grupos de entrevistados. Esse foi o caso do indicador “planificação anual em grupo”, através do qual os professores declararam planificar com seus pares no início do ano escolar. Este trabalho parecia ser desenvolvido por alguns dos entrevistados também durante a semana, como o evidenciou o indicador “planificação semanal em grupo”, referido por cinco professores portugueses e por nove brasileiros.

Apesar destes discursos, alguns professores portugueses declararam que, regularmente, desenvolvem “planificação individual”, sendo esta atitude consequência de fatores como avaliação de desempenho docente que, segundo seus discursos, deteriora as relações afetivas entre os professores; de algum egoísmo da sua parte, reconheceram; do fato de realizarem planificações no agrupamento que, para alguns, conseguem suprir as partilhas semanais; e da sobrecarga de atividade que vai além das atividades de sala de aula, comprometendo o tempo para as partilhas dos professores. Segundo Nóvoa (2009), o comportamento isolado dos professores compromete a qualidade do ensino, pois as ações individualistas não propiciam as partilhas, essenciais para fortalecer e enriquecer o trabalho docente. Nesta mesma linha, Formosinho e

Machado (2008) acrescentam que as ações individuais pouco ajudam na resolução dos problemas escolares.

Quanto à contribuição da formação contínua para o trabalho em grupo, seis professores portugueses e cinco brasileiros, como consta no Quadro 34, afirmaram uma percepção positiva. Entretanto, foi possível perceber registos contrários a esses discursos, veiculando o ponto de vista de que a formação contínua, tanto em Portugal como no Brasil, não tem estado orientada para o trabalho em grupo. Esta constatação encontra-se ligada à percepção de que as ações de formação contínua limitam-se aos saberes pedagógicos, ou seja, à parte técnica. Segundo Gatti (2009), a maioria dos programas de formação contínua encontra-se distante do contexto escolar dos professores, ficando as suas ações confinadas à transmissão do conhecimento pronto e acabado que, pouco contribuindo para ampliar e fundamentar as práticas docentes.

5. 4. Dimensão institucional da profissionalidade.

Esta categoria está associada à consecução do objetivo específico que visava investigar como a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento da dimensão institucional da profissionalidade docente. Os dados correspondentes foram sistematizados nas quatro seguintes subcategorias:

- Participação na gestão escolar;
- Participação na elaboração do Projeto Educativo/Projeto Político Pedagógico
- Participação nas equipas escolares;
- Formação contínua e dimensão institucional da profissionalidade.

5. 4. 1. Participação na gestão escolar

Através desta subcategoria, procuramos caracterizar a atuação dos professores entrevistados no gerenciamento da instituição escolar. Esta análise foi organizada em três indicadores, no caso português, e dois, no caso do Brasil, como o ilustra o Quadro 35.

Quadro 35 – Subcategoria: participação na gestão escolar

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Ampla participação nas decisões da escola	8	7	Ampla participação nas decisões da escola	9	6
Participação limitada nas decisões da escola	2	2	Participação limitada nas decisões da escola	4	4
Participação nas decisões do agrupamento	1	1			

A primeira conclusão é que a grande maioria dos discursos dos professores participantes deixou transparecer que seria “**ampla [a sua] participação nas decisões da escola**”. Sete professores portugueses destacaram que eram convidados pela coordenação escolar a participar nas discussões a “nível disciplinar, administrativo e pedagógico” (PPA1), como esclarecem os seguintes testemunhos:

Na escola, reunimo-nos mensalmente com o coordenador, que solicita a opinião de todos para decidir o que fazer com o dinheiro arrecadado numa ação. (PPA4)

Somos convidados pela coordenadora a participar. Ela faz a reunião com os professores, seja para eventos, seja para acerto de contas; para tudo há reunião com os professores. Participamos em todas as decisões. (PPA6)

Por sua vez, seis professores brasileiros, através de nove UC, declararam igualmente participar nas decisões escolares, emitindo opiniões, no intuito de contribuir, nomeadamente, para o direcionamento das questões financeiras e administrativas (PBB3, PBA2). As decisões tomadas em conjunto, segundo os seus discursos, contribuem para a melhoria da escola e da comunidade (PBA4, PBA5, PBB5). Reconheceram, no entanto, que algumas deliberações não são efetivadas na prática, a exemplo das “prestações de contas, que deixam muito a desejar” (PBB4).

Para além da atuação na gestão escolar, um professor português indicou a sua “**participação nas decisões do agrupamento**”, em cujo âmbito reunia mensalmente com os demais professores do 1.º ano para socializarem e partilharem as suas experiências (PPA1).

Apesar destas afirmações, outros registos deixaram, contudo, entrever uma **“participação limitada nas decisões da escola”**. Na verdade, segundo dois docentes portugueses, as suas opiniões já foram mais respeitadas em outros tempos do que na atual conjuntura, em que pouco são convidados a participar (PPA5, PPB1).

Quatro professores brasileiros, por seu lado, atribuíram a sua reduzida participação nas decisões escolares a questões partidárias que acabam por influenciar o contexto escolar, principalmente no decurso das novas gestões, em que os questionamentos dos professores em torno das verbas financeiras da escola são entendidos como cobranças partidárias (PBB1). Afirmaram, por exemplo, que “o diretor só solicita suas opiniões em determinadas situações”, sendo a “prestação de contas (em termos financeiros) em geral muito superficial” (PBB2).

5.4.2. Participação na elaboração do Projeto Educativo/Político Pedagógico

Com esta subcategoria, pretendeu-se indagar sobre o modo como era concretizada a participação dos professores inquiridos na elaboração do Projeto Educativo/Político Pedagógico. Para tanto, sistematizámos os dados pertinentes em dois indicadores, no caso português, e em três, no referente ao Brasil, como o explicita o Quadro 36.

Quadro 36– Subcategoria: participação na elaboração do Projeto Educativo/Político Pedagógico

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Participação na elaboração do Projeto Educativo.	9	9	Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico.	3	3
Participação na sistematização do Projeto Educativo.	1	1	Ausência de participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico.	6	6
			Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico.	1	1

O indicador **“participação na elaboração do Projeto Educativo/Projeto Político Pedagógico”** apareceu com maior ênfase nos registos dos entrevistados portugueses, os quais informaram ter participado com sugestões nas reuniões que conduziram à construção do Projeto Educativo (PPA1) da sua instituição. Segundo estes

docentes, a coordenação escolar convida-os a estar presentes nas discussões realizadas coletivamente, contexto em que as suas opiniões são levadas em consideração, apesar de existir um grupo com função de sistematização desse projeto (PPA3, PPA4, PPA6).

Para a professora PPB4, o Projeto Educativo é construído em conjunto, esclarecendo: “todos nós, de alguma forma, participamos, seja na coordenação ou com contribuições pequenas, como sugestões”. Também a professora PPA5 mencionou a sua **“participação na sistematização do Projeto Educativo”**, função relacionada com o papel por si desempenhado no Conselho Geral.

Do mesmo modo, três professores brasileiros afirmaram igualmente a respectiva atuação nas discussões que conduziram à elaboração do Projeto Político-Pedagógico, esclarecendo, porém, que o documento é sistematizado pela coordenação pedagógica, como podemos inferir de seus discursos:

A equipe pedagógica é que constrói o Projeto Pedagógico e nós participamos nas reuniões, onde damos nossas opiniões. (PBA5)

Tivemos algumas reuniões para a construção do Projeto Pedagógico, mas quem construiu foi a equipe pedagógica, pois ela é responsável e nós só participamos das reuniões. (PBA3)

Todavia, contrariamente a estes relatos, a maioria dos professores brasileiros declarou **“ausência de participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico”**, não obstante terem sido convidados a se fazerem presentes nas reuniões que conduziram à elaboração do referido documento (PBA2, PBA4, PBB5, PBB3). Uma professora brasileira (PBA1) referiu o seu **“desconhecimento do Projeto Político Pedagógico”**, apesar de trabalhar há quatro anos na instituição, declarando mesmo nunca ter ouvido falar de tal documento.

5.4.3. Participação nas equipas escolares

Por meio desta subcategoria, buscámos perceber se os participantes exerciam outras atividades escolares, para além das de sala de aula. Nesta perspectiva, os dados foram sistematizados em seis indicadores, no caso português, e em dois, no respeitante ao Brasil. Uma singularidade desta subcategoria foi à constatação da ausência de indicadores comuns, como se depreende do Quadro 37, que a seguir se apresenta.

Quadro 37 – Subcategoria: participação nas equipas escolares

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Equipa de avaliação interna	2	2	Equipa de professores para o planeamento	5	5
Coordenador de departamento	1	1	Ausência de participação em equipa escolar.	5	5
Coordenador dos 1.º e 4.º anos no agrupamento	1	1			
Coordenador de projeto	2	2			
Coordenador das provas e exames finais do agrupamento	3	3			
Coordenadora de escola	1	1			

Começamos esta nossa análise pelos professores portugueses que afirmaram exercer várias atividades para além das de sala de aula, como procuraremos ilustrar nos parágrafos que se seguem.

A atividade na designada “**equipa de avaliação interna**” foi apontada por dois professores que exerciam a função de “coordenador da equipa de avaliação interna e externa”, competindo-lhes avaliar o desempenho profissional dos próprios colegas. Esta função era exercida em virtude da formação académica (PPA1) e do tempo de serviço docente (PPA2).

A atividade de “**coordenador de departamento**” esteve presente no registo da professora PPA6, que informou ser responsável por coordenar a parte administrativa das escolas do agrupamento. Isso implicava, também, as reuniões de conselho pedagógico e as reuniões de departamento. Segundo a professora, esta atividade interferia no seu trabalho de sala de aula, pois lhe retirava tempo imprescindível para planear e “preparar melhor as aulas, ou seja, dar [maior] atenção aos alunos”.

A atividade de “**coordenador do 1.º e 4.º anos no agrupamento**”, referida por outra professora, englobava reuniões de conselho de ano, reunião com as escolas e com os professores das turmas, sendo que os professores nomeados para a função não a poderiam recusar.

Outra função assumida pelos professores portugueses deste estudo era a de “**coordenador de projeto**”, sendo nomeada por dois professores, os quais coordenavam

projetos desenvolvidos dentro do espaço escolar (PPA3, PPA5). Essa atividade, diferente das outras mencionadas, era a mais restrita no âmbito escolar.

A função de “**coordenador das provas e exames finais do agrupamento**” foi, por sua vez, referenciada por três entrevistados, denotando que os professores faziam parte das equipes que orientam o processo de realização (em alguns casos elaboração) das provas e exames finais da escola e do agrupamento, como é possível inferir dos dois seguintes registros:

Sou coordenadora dos exames finais de língua portuguesa e desenvolvo essa atividade no horário pós-laboral. Trabalho no dia anterior e, após as aulas, vou para as reuniões, depois levo os exames para casa e tenho um curto espaço de tempo para corrigir, geralmente à noite. Sou obrigada a exercer essa atividade, na verdade sou convocada, só posso faltar mediante atestado médico. (PPB1)

Eu sou a mais nova, mas no final do ano letivo os serviços são distribuídos, geralmente tenho ficado na equipe de professores que elabora as provas de final de ano e avaliação diagnóstica para o próximo ano. (PPB4)

De acordo com a professora PPA4, estas atividades interferem negativamente no seu desempenho na sala de aula:

O trabalho em equipa é-nos imposto, a exemplo das provas finais de escola, onde o agrupamento definiu quem seriam as três pessoas a construir. Eu sou uma das “desgraçadas” (risos). Além da atividade de sala de aula, tenho essa equipa em que participo no horário pós-laboral, mais no fim-de-semana. É uma sobrecarga imensa e ninguém nos paga nem diz muito obrigada. (PPA4)

Contribuindo para este debate, Assunção e Oliveira (2009) apontam que a sobrecarga de trabalho a que os professores são submetidos contribui para o seu cansaço físico, vocal e mental, com consequências para o seu desempenho escolar.

“**Coordenador de escola**” foi um último indicador referenciado pelos participantes portugueses, desta vez pela professora PPB3, a qual declarou exercer a função de coordenadora escolar (no Brasil, tal cargo é denominado de “diretor escolar”). A professora era responsável por uma escola com quatro turmas, do 1.º ao 4.º ano, bem como pela supervisão dos professores de Apoio e das Atividades de Enriquecimento

Curricular (AEC), além das atividades normais de gestão. Considerava tal função uma sobrecarga de trabalho, como o expressam as suas palavras:

Já pedi para sair, pois preciso dedicar mais tempo à minha turma, que é complicada em termos de comportamento, e a que tenho que dar assistência. Quando há um telefonema, eu tenho que largar tudo e atender; há um conflito qualquer, eu sou chamada e tenho que deixar os meus alunos para ir resolver enquanto alguém toma conta deles. Enfim, não me consigo desdobrar. (PPB3)

Quanto aos professores brasileiros, estes declararam, por meio de cinco registros, que participavam na **“equipa de professores para o planeamento”**, sendo responsáveis pela elaboração e execução dos projetos educativos, que são desenvolvidos durante o ano letivo, a exemplo do projeto da família e do projeto Forozão¹⁷ (PBB4, PBA2, PBB1, PBB2, PBB3). Estes professores são convidados pela coordenação escolar, um mês antes da ação, a organizarem os eventos que geralmente vêm a culminar num sábado letivo. Consideravam estes projetos uma extensão dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, informando que todos os professores participam neles.

O outro indicador referenciado por cinco professores brasileiros foi a **“ausência de participação em equipa escolar”**, denotando que estes entrevistados não desenvolviam outras atividades escolares para além das de sala de aula, até por considerarem estas bastante desgastantes. Acrescentaram, ainda, que lhes era atribuído um número excessivo de alunos e que, muitas vezes, lhes faltava apoio pedagógico e recursos didáticos, circunstâncias que dificultavam o desenvolvimento dos seus trabalhos, bem como comprometiam a sua atuação noutras funções (PBA1, PBA3, PBA5, PBB10).

5.4.4. Formação contínua e dimensão institucional da profissionalidade

Esta subcategoria pretende evidenciar o modo como a formação contínua vinha contribuindo para o fortalecimento da dimensão institucional da profissionalidade docente dos inquiridos, no que concerne, nomeadamente, à sua atuação na gestão

¹⁷ Projeto educativo desenvolvido na escola, durante o mês de Junho, em comemoração aos Santos Populares.

escolar e no trabalho em equipa. Para tanto, organizámos os registos em três indicadores, no caso português, e em dois, no caso brasileiro, como ilustra o Quadro 38.

Quadro 38 – Subcategoria: formação contínua e dimensão institucional da profissionalidade

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Formação contínua não orientada para a participação na gestão escolar e no trabalho em equipa	8	8	Formação contínua não orientada para a participação na gestão escolar e no trabalho em equipa	8	8
Formação contínua orientada para a participação na gestão escolar e no trabalho em equipa.	2	2	Formação contínua orientada para a participação na gestão escolar e no trabalho em equipa.	2	2
A participação na gestão escolar depende essencialmente do professor	2	2			

O indicador a **“formação contínua não [está] orientada para a participação na gestão escolar e no trabalho em equipa”** esteve presente nos registos de oito professores portugueses e de oito professores brasileiros, o que leva a supor que a formação contínua não os incentivaria e prepararia para a participação nas decisões da gestão escolar bem como nas equipas de gestão intermédia que a suportam. De acordo com os professores portugueses, os tópicos habitualmente abordados nas ações de formação contínua centram-se, sobretudo, nos aspetos pedagógicos e científicos, ignorando a dimensão institucional (PPA1, PPA2, PPA4, PPA6, PPB1, PPB2). Idênticas declarações foram proferidas pelos entrevistados brasileiros (PBA1, PBA5, PBA6, PBB2, PBB3, PBB4, PBB5).

Segundo estes últimos, os cursos de formação contínua que têm frequentado ficam muitas vezes confinados a questões de natureza metodológica, com um registo que sempre responsabiliza o professor como único “culpado” pelo insucesso dos alunos, “como se não existisse a família, a coordenação ou a gestão, a contribuírem, também, para a aprendizagem do aluno” (PBA4).

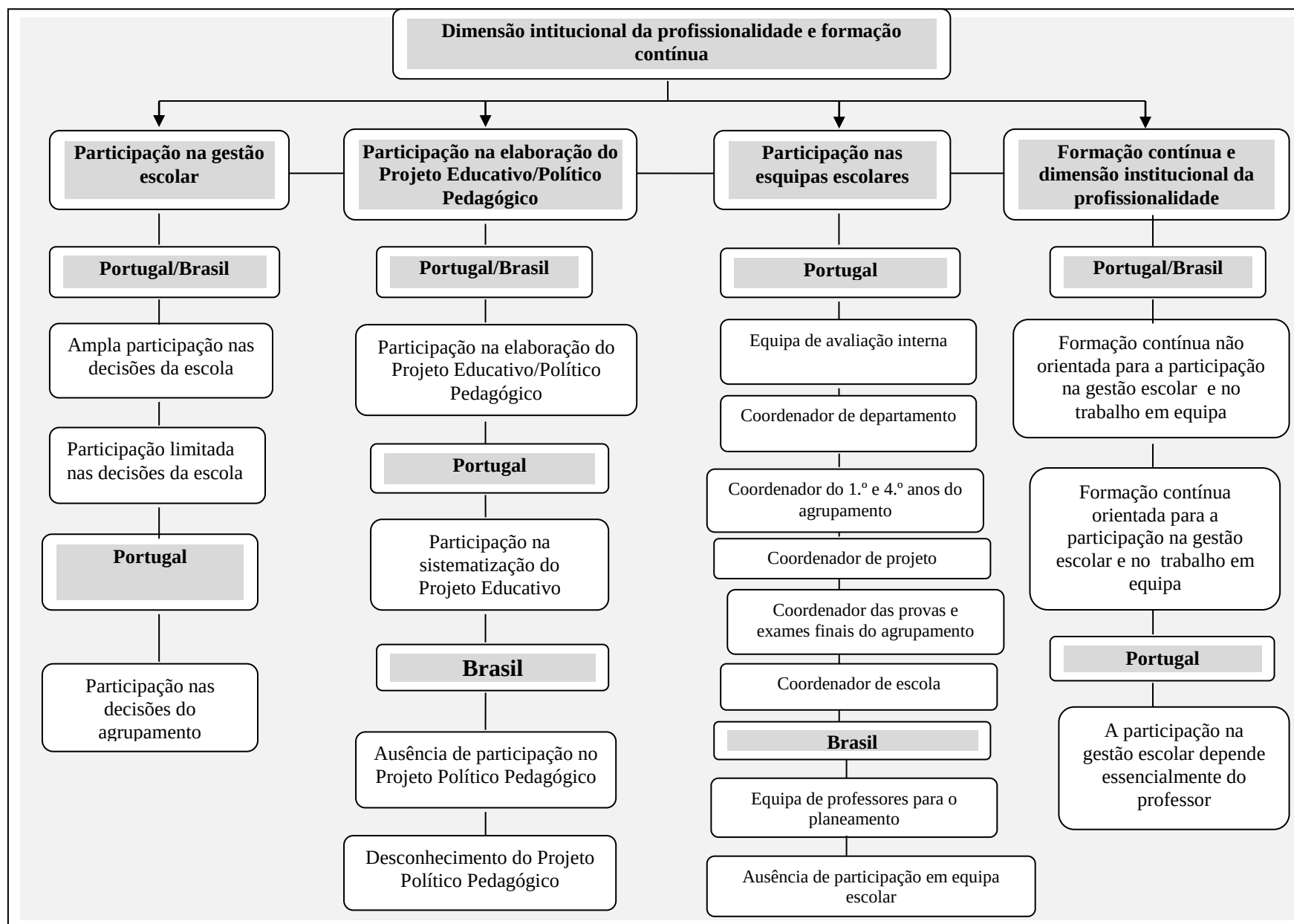
Outro indicador referenciado, agora pela positiva e por dois professores portugueses e dois brasileiros, ia no sentido de considerar que a **“formação contínua [estava realmente] orientada para a participação na gestão escolar e no trabalho em**

equipa". Os primeiros declararam que as ações de formação em que tinham participado haviam abordado a temática em apreço, embora se pudesse dar o caso de "não falarem [desse tópicos] de forma direta, mas indireta" (PPA3). Já os dois professores brasileiros apresentaram o testemunho de que a formação contínua por si realizada contemplava na verdade o tópico nos seus programas, embora as abordagens efetivas do mesmo fossem bastante superficiais (PBA3, PBB2).

Acresce referir que dois professores portugueses consideraram que não é papel da formação contínua trabalhar a temática institucional, pois cabe a si próprios desenvolvê-la. É o que ficou expresso no indicador a "**participação na gestão escolar depende essencialmente do professor**", o qual leva a admitir que, na percepção destes dois participantes, a própria experiência pessoal e profissional adquirida no contexto escolar pode ser determinante enquanto ajuda ao professor na condução dos trabalhos em equipa bem como no seu desempenho em tarefas de gestão escolar (PPB4).

De modo geral, vale lembrar que a categoria em análise tinha como objetivo identificar os contributos da formação contínua para o desenvolvimento da dimensão institucional da profissionalidade. O material analisado foi organizado em quatro subcategorias, consubstanciadas em indicadores pertinentes que foram sistematizados de acordo com os registos de cada país, como se pode observar no organograma da dimensão institucional da profissionalidade, representado na Figura 7, que abaixo se apresenta.

Figura 7— Dimensão institucional da profissionalidade e formação contínua



A subcategoria “participação na gestão escolar” foi representada por três indicadores, com ênfase para o indicador “ampla participação nas decisões da escola”, que deixou transparecer que a maioria dos professores deste estudo (Quadro 35) eram convidados a participar nas tomadas de decisão, apesar de uma minoria considerar que esta participação era limitada. Este último indicador foi mais recorrente nos enunciados dos professores brasileiros, que esclareceram que a sua participação era sumária, pois os fatores políticos e partidários influenciam no contexto escolar.

A segunda subcategoria em análise, “participação na elaboração do Projeto Educativo/Político Pedagógico”, apresentou dois indicadores em Portugal e três no Brasil, com destaque para o registo que versa sobre a participação dos professores na construção do Projeto Educativo/Político Pedagógico. Conforme se pode observar no Quadro 36, de acordo com as suas próprias declarações, a participação dos professores portugueses participantes neste estudo na elaboração do seu Projeto Educativo tenderia a ser mais efetiva do que a dos brasileiros no correspondente Projeto Político Pedagógico. Na verdade, mais de metade dos professores brasileiros afirmaram não ter participado na elaboração deste documento norteador da vida da escola, tendo, inclusivamente, uma professora reconhecido desconhecer o documento.

Para Nóvoa (2009), a falta de participação dos professores na vida da escola compromete a sua profissionalidade, a qual, na atualidade, não se restringe aos saberes de sala de aula, envolvendo outras dimensões, nomeadamente as que alcançam a pessoa (vida do professor), o profissional (profissão professor), o institucional (a escola) e o social (relação com a comunidade). É a conjugação destas dimensões que ajuda o professor a enfrentar e a conduzir a resposta aos desafios apresentados.

A subcategoria “participação nas equipas escolares” apresentou, por seu lado, o maior grau de divergência entre os dois grupos nos indicadores considerados. Os professores portugueses indicaram que exerciam outras funções para além das desenvolvidas na sala de aula, a saber: participação na “equipa de avaliação interna e externa”, “coordenação de departamento”, “coordenação dos 1.º e 4.º anos no agrupamento”, “coordenação de projeto”, “coordenação das provas e exames finais do agrupamento” e “coordenação de escola”. Estas funções, segundo os discursos destes participantes, interferiam no exercício das suas atividades escolares.

Os professores brasileiros, por sua vez, afirmaram colaborar apenas na “equipe de professores para o planeamento”, parecendo assim mais voltados para as atividades específicas de sala de aula, ao invés dos portugueses que declaravam exercer funções diversas, dentro e fora da sala de aula.

A subcategoria “formação contínua e dimensão institucional da profissionalidade” apresentou três indicadores em Portugal e dois no Brasil, sendo dois comuns aos dois grupos de participantes. Como se pode observar no Quadro 38, a distribuição de frequências obtida pelo primeiro indicador, “formação contínua não orientada para a participação na gestão escolar e no trabalho em equipa”, permite admitir que, de acordo com as percepções dos inquiridos, a formação contínua não estaria, para a esmagadora maioria deles, a contribuir para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem participar na gestão escolar bem como participar nas equipas existentes no seio deste ambiente.

Podemos afirmar, em síntese, que no discurso dos professores de ambos os países foram detectados sinais de que a formação contínua não estaria a contribuir para o direccionamento da dimensão institucional da profissionalidade. Esta ausência de contribuição, segundo Ambrosetti e Almeida (2009), compromete o exercício da atividade docente, que se solidifica não apenas em sala de aula, mas na relação do professor com a escola e com a comunidade.

5.5. Dimensão sociopolítica da profissionalidade.

Com esta categoria procuramos alcançar o último objetivo específico deste estudo, ou seja, compreender em que medida, segundo a percepção dos professores, a formação contínua os tem ajudado a desenvolver a dimensão sociopolítica da profissionalidade docente. Os dados correspondentes foram sistematizados nas três subcategorias a seguir indicadas:

- Relação professor-pais e a formação contínua;
- Participação em grupos/sindicatos de professores;
- Formação contínua e percepção política docente.

5.5.1. Relação professor-pais e formação contínua.

Com esta subcategoria, o nosso propósito foi o de conhecer as percepções dos entrevistados relativamente ao envolvimento dos pais dos seus alunos nos projetos escolares e na vida da escola em geral e acerca do modo como a formação contínua tem contribuído para fomentar esse envolvimento e para fortalecer as relações entre os professores e a família dos alunos. A subcategoria apresentou quatro indicadores semelhantes e um divergente entre os dois grupos em estudo, como o evidencia o Quadro 39.

Quadro 39 – Subcategoria: relação professor-pais e formação contínua

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Elevada participação dos pais nos projetos escolares	8	8	Elevada participação dos pais nos projetos escolares	4	4
Limitada participação dos pais nos projetos escolares	2	2	Limitada participação dos pais nos projetos escolares	6	6
A formação contínua não ajuda a fortalecer a relação entre os professores e os pais	7	6	A formação contínua não ajuda a fortalecer a relação entre os professores e os pais	8	8
A formação contínua ajuda a fortalecer a relação entre os professores e os pais	3	3	A formação contínua ajuda a fortalecer a relação entre os professores e os pais	2	2
A relação do professor com os pais depende essencialmente do professor.	1	1			

Para alcançarmos o desiderato da subcategoria, procurámos inicialmente perceber quais eram os pontos de vista dos participantes acerca da “**elevada participação dos pais nos projetos escolares**” e de como os próprios professores podem contribuir para fomentar esse envolvimento.

A evidência apresentada no quadro anterior permite inferir que os pais portugueses (oito referências) se revelariam mais efetivos na vida escolar dos filhos do que os brasileiros (quatro referências), sendo mesmo alguns dos primeiros responsáveis diretos por ações dentro da escola, o que favorece a aproximação entre a escola e a família, bem como contribui para o desenvolvimento educacional do aluno. Esta relação

estreita era possível dado o apoio dos próprios professores (PPA1, PPA2, PPA4), como o pretendem ilustrar os excertos que se seguem:

Os pais são bastante ativos na escola, ganharam um prémio por ajudarem nas atividades escolares. Em todas as atividades, os pais estão presentes e eles ficam responsáveis por vários projetos que ajudam na escola, mesmo financeiramente. Essa participação está muito associada ao nosso incentivo. (PPA3)

Temos o projeto da Associação de Pais, “Pais Consciência”, que engloba a escola toda, é muito engraçado. Os pais estão envolvidos com os projetos das turmas, a exemplo dos pais da minha turma que contribuíram para a construção da árvore de Natal. Enfim, tenho pais espetaculares, tenho pais que estão desempregados mas vêm, ou aqueles que perdem uma hora ou hora e meia do seu serviço e vêm colaborar na escola. Eu incentivo a participação dos pais. (PPA6)

Para estes professores portugueses, a colaboração dos pais e das famílias em geral nos projetos escolares é uma mais valia importante, pois eles, ao conduzirem os projetos, passam a conhecer a vida da escola em aspectos que muitas vezes não são perceptíveis nas reuniões ou encontros pedagógicos, mas na gestão das ações, onde a comunidade passa a conhecer as reais necessidades deste ambiente, tornando as suas contribuições mais efetivas (PPA2, PPA5, PPB3, PPB4).

Sobre esta questão, Nóvoa (2009) ressalta que a educação é um processo amplo que não se esgota nos muros escolares e, por conseguinte, a escola e a comunidade precisam de estreitar relações, devendo o professor funcionar como o elo dessa ligação. Seguindo esta trilha de pensamento, Heidrich (2009) coloca como imperativo a necessidade de intensificar a relação escola-família, por estarem em jogo os dois ambientes onde o aluno passa a maior parte do seu tempo e por a sua interligação ser determinante no seu desenvolvimento.

No que se refere ao contexto brasileiro, os professores também fizeram alusão à participação dos pais e da família nos projetos escolares, apesar de, como antes se referiu, terem sido apenas quatro a explicitá-lo claramente. Estes reconheceram que este envolvimento, para além de ajudar na aproximação da escola à comunidade, possibilita

uma interligação entre os professores e essa comunidade (PBB3, PBA3), a exemplo dos Projetos da Família¹⁸ ou da Festa Junina¹⁹ (PBA2, PBB4).

Há contudo que fazer notar que, apesar das percepções positivas antes analisadas, houve entrevistados (dois portugueses e seis brasileiros) que se referiram a uma **“limitada participação dos pais nos projetos escolares”**. Uma professora portuguesa (PPB2), por exemplo, afirmou a esse respeito: “alguns pais veem a escola como depósito, ou seja, deixam os seus filhos, depois vêm buscar, estão muito sobrecarregados com o trabalho, com o desemprego e com a crise, e assim dedicam pouco tempo à escola”.

No discurso da professora brasileira PBB1, por sua vez, os pais são convidados a estar presentes nos eventos, “mas a participação da família é muito pequena”, o que compromete o desenvolvimento escolar dos alunos.

Estas informações ajudaram-nos a conduzir indagações posteriores focando o relacionamento e a cooperação dos professores com os pais dos alunos e a avaliação que aqueles faziam do modo como a formação contínua tem ou não contribuído para fortalecer esse relacionamento e essa cooperação. A imagem que os entrevistados retinham dos contributos da formação contínua a esse respeito não era, todavia, favorável. A maioria dos registos, tanto em Portugal como no Brasil, deixou, na verdade, transparecer que **“a formação contínua não ajuda a fortalecer a relação entre os professores e os pais”**. Segundo os seis professores portugueses que relevaram este indicador, as ações de formação de formação contínua têm-se restringido a questões metodológicas, negligenciando temas que possam ajudar a promover a relação dos professores com os pais e a família.

Alguns professores brasileiros consideraram igualmente, por sua vez e em maior número, que a formação contínua não contribui para fortalecer a cooperação entre os professores e os pais, uma vez que os temas nela abordados se resumem a questões metodológicas, em que o professor é visto como o principal responsável pelos insucessos da educação, como podemos inferir do seguinte testemunho:

¹⁸ Projeto escolar desenvolvido no mês de Maio. Tem por objetivo incentivar a participação dos pais na vida escolar dos alunos.

¹⁹ Projeto escolar desenvolvido no mês de Junho em comemoração das festas juninas (Santos Populares).

Tudo se centra no professor. Se o menino não aprendeu a ler, manda o professor fazer um curso de formação, pois a falha está na postura do professor. Se o menino não fala e não se comunica direito, manda o professor fazer um curso para se comunicar melhor com o aluno. Ainda não pensaram que a família pode, também, ser responsável pelo fracasso do aluno. (PBA1)

Para a professora PBB5, os “cursos [de formação contínua] são voltados para a sala de aula, como se o professor fosse responsável por todos os males da escola, inclusive pela ausência da família”.

Esta ausência de participação dos pais/família na vida escolar dos alunos compromete, segundo os estudos conduzidos por Alda Mazotti (2003), a aprendizagem, uma vez que não oferece o acompanhamento que os alunos necessitam em casa, contribuindo para o seu desinteresse, “na medida em que [os pais] não estimulam nem cobram dos filhos um bom desempenho escolar” (p.4).

Contrastando com estes discursos, três professores portugueses e dois brasileiros declararam que **“a formação contínua ajuda a fortalecer a relação entre os professores e os pais”**. Os brasileiros que aludiram a este indicador consideraram que as ações da formação contínua ainda são bastante superficiais e pouco contribuem para ajudar o professor a estreitar os laços com a família (PBA3, PBB2).

É ainda de realçar que, segundo opinou um professor português, não é função da formação contínua insistir nesta problemática, uma vez que é papel do professor desenvolvê-la por si mesmo. Tal concepção foi perceptível no discurso do professor PPA6 que apontou o indicador **“a relação com os pais depende essencialmente do professor”**, declarando que o fortalecimento das relações entre a escola e família é, sobretudo, da responsabilidade pessoal e profissional do professor (PPA6).

5.5.2. Participação em grupos/sindicatos de professores

Com esta subcategoria, pretendeu-se analisar o envolvimento político dos inquiridos em grupos de discussão ou sindicatos de professores, procurando encontrar nos seus discursos sinais que apontassem para possíveis influências desse envolvimento na sua visão política. Relembremos que estas indagações foram realizadas no intuito de

alcançar o objetivo específico associado a esta categoria. Neste sentido, os registos correspondentes foram sistematizados em três indicadores, com a distribuição que o Quadro 40 apresenta.

Quadro 40 – Subcategoria: participação em grupos/sindicatos de professores

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Filiação em sindicatos de professores	8	8	Filiação em sindicatos de professores	4	4
Satisfação com os sindicatos	6	6	Satisfação com os sindicatos	6	3
Insatisfação com os sindicatos	4	4	Insatisfação com os sindicatos	9	7

No início, as nossas indagações foram direcionadas para o envolvimento dos professores com as associações que representam a classe. Os dados permitiram revelar, por intermédio do indicador “**filiação em sindicatos de professores**”, que a maioria dos professores portugueses (oito, no total) eram sindicalizados, tendo, além disso, declarado que intervinham nas discussões conduzidas no âmbito dessas associações profissionais. A professora PPA6 chegou mesmo a aludir à sua atuação enquanto dirigente sindical. O mesmo indicador surgiu, ao contrário, apenas em quatro registos de professores brasileiros, que apesar de terem declarado ser sindicalizados, também reconheceram que não eram membros efetivos, mesmo sabendo da importância de o serem (PBA4, PBB1, PBB4, PBA3).

Perante esta evidência, procurámos averiguar se, na percepção dos entrevistados, os sindicatos contribuíam para a profissionalização, procurando, nomeadamente, defender os interesses da classe. Como se pode observar no quadro anterior, no indicador “**satisfação com os sindicatos**” recaíram, explicitamente, os testemunhos de seis professores portugueses e de três professores brasileiros. Segundo os portugueses que relevaram este indicador, os sindicatos lutam pelos interesses dos professores “junto ao Ministério da Educação” (PPA5, PPA1), apesar de as reivindicações se limitarem, muitas vezes, a questões burocráticas (PPA3, PPB2, PPB4).

Compartilhando deste ponto de vista, três professores brasileiros reconheceram a luta dos sindicatos por melhores condições de trabalho, a exemplo do plano de cargo e carreira, através do qual seus direitos foram garantidos (PBA4, PBA5, PBB1, PBB2, PBB4, PBB5). Entretanto, também indicaram que esta contribuição se tem restringido às lutas salariais que, apesar de serem importantes, não conseguem minimizar os problemas importantes da profissão como falta de estruturas físicas nas escolas, salas com número excessivo de alunos, falta de materiais pedagógicos, além de outros fatores que deveriam ser, também, bandeira de luta destes grupos, uma vez que comprometem o sucesso da educação (PBA1, PBA2, PBA3). Os problemas educacionais vivenciados pelos professores brasileiros no âmbito escolar têm sido tema de discussão de vários autores, entre os quais se destaca Oliveira (2004) que considera que tal situação contribui para a precarização do trabalho docente.

As reservas antes evidenciadas no discurso de alguns participantes brasileiros no que se prende com a atuação dos sindicatos de professores surgem categoricamente reafirmadas e reforçadas no indicador **“insatisfação com os sindicatos”**. Na verdade, as nove UC associadas a este indicador, provenientes de sete participantes brasileiros, são por si ilustrativas do seu sentimento de desilusão (e até “decepção”) em relação aos sindicatos, por estes não lutarem devidamente pela melhoria do ambiente escolar, particularmente no que tem a ver com as condições de trabalho dos docentes. Os sete professores que referiram o indicador consideraram as ações dos sindicatos pontuais, muitas vezes confinadas a questões financeiras, com greves frequentes e prolongadas (PBB3 PBA5 PBB5). Ilustrativos a esse respeito nos parecem os seguintes excertos:

(...) me decepção com o sindicato, pois vejo pelo jornal e televisão que não falam dos problemas da educação, como a quantidade de alunos por sala, só se preocupam com a questão financeira, só em fazer greve. (PBB4)

Nunca vi uma luta do sindicato pelas questões escolares, pelos problemas de sala de aula, só sabem fazer greve para brigar com o governo, passam três meses de greve, como pode?. (PBA1)

Nunca percebi uma luta dos sindicatos pela melhoria da escola, as lutas ficam muito restritas às questões salariais. O sindicato tem que aprender a denunciar as escolas que não estão bem, deixar as greves de lado. (PBB1)

Também da parte dos professores portugueses houve alguns (quatro) cujos testemunhos foram incluídos no indicador **“insatisfação com os sindicatos”**, deixando entrever que, na sua percepção, os sindicatos pouco têm contribuído para as conquistas profissionais. A professora PPB3, por exemplo, afirmou: “o sindicato nunca fez muita coisa pelos professores, pois não tem muita força política”; reconheceu, porém, que pouco participava nas reuniões sindicais.

Segundo a professora PPA2, na atual conjuntura, os sindicatos “não têm muito peso nas negociações, pois o governo faz o que quer, mas já houve uma altura em que muitas das regalias que os professores tiveram foram graças aos sindicatos, à sua luta”. Para a professora PPA6, a crise económica instalada em Portugal impulsiona diversas mudanças no sistema educacional de ensino, as quais afetam diretamente os salários e o sistema de trabalho dos professores, bem como as suas percepções políticas.

5.5.3. Formação contínua e percepção política do professor

Com a subcategoria **“formação contínua e percepção política do professor”**, procurámos perceber quais os contributos da formação contínua para ampliar a percepção política do professor. Para tanto, os dados foram sistematizados em três indicadores em Portugal e um no Brasil, como podemos observar no Quadro 41, que se segue.

Quadro 41 – Subcategoria: formação contínua e percepção política do professor

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
A formação contínua contribui para a percepção política do professor	1	1	A formação contínua não contribui para a percepção política do professor	10	10
A formação contínua não contribui para a percepção política do professor	6	5			
A percepção política depende essencialmente do professor	4	4			

A partir da evidência apresentada no quadro anterior, é possível inferir que os entrevistados, quase por unanimidade e num registo categórico, afirmaram a percepção de que a **“formação contínua não contribui [ou não tem contribuído] para [promover] a percepção política”** dos professores. Com efeito, cinco professores portugueses,

através de seis UC, afirmaram que as ações de formação contínua por si freqüentadas não têm efetivamente contribuído para o desenvolvimento da consciência política do professor. A professora PPA4 declarou a esse propósito: “apesar de os sindicatos apelarem para essa vertente, principalmente quando vêm às escolas e perguntarem o que achamos da situação atual, nunca fiz uma formação com esse fim”.

Por outro lado, na perspectiva do professor PPB1, “uma visão mais politizada do contexto escolar ajudaria a tomar decisões acertadas” sobre os assuntos educacionais (PPA1). Caberia aos sindicatos desenvolverem ações de formação com essa visão. Entretanto, como assinala a professora PPB2, na atual conjuntura tal não é possível, pois “os professores que dão formações no sindicato têm de as fazer para além das suas horas de trabalho na escola. Assim, não há pessoas para dar os cursos, pois eles estão fartos de trabalhar e não receberem nada”.

No que diz respeito aos professores brasileiros, estes foram unânimes em afirmar que os cursos de formação contínua não orientam, de fato, para uma visão política da educação. Relatam que os programas se têm centrado em questões de índole didática e/ou metodológica, ligada ao processo de ensino e aprendizagem em si, e deixando à margem a temática aqui em foco, ficando assim impossibilitados de contribuir para um posicionamento crítico do professor perante a sociedade (PBB4, PBB5).

A respeito desta temática, Paulo Freire (2002) salienta que a visão política é crucial para o processo pedagógico, pois a educação é um ato político, no qual o professor tem obrigação de expressar o seu posicionamento, como podemos visualizar em suas palavras:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (p. 110)

Daí a importância (e responsabilidade) que as ações de formação contínua devem ter na orientação dos professores, para que estes percebam a escola como um

espaço de mudança, onde os saberes difundidos precisam estar entrelaçados com os problemas sociais, pois a escola, querendo ou não, faz parte de um sistema maior chamado sociedade. Para tanto, é fundamental que o professor saiba se posicionar perante os novos desafios apresentados.

Para além do indicador atrás referido, os professores portugueses relevaram ainda dois outros indicadores. Embora com apenas uma UC, a professora PPA6 indicou que “**a formação contínua contribui** [ou tem, de fato, contribuído] **para** [promover] **a percepção política**” dos professores, enfatizando o contributo dos sindicatos para a formação política docente e salientando que, apesar de suas ações serem pontuais, os mesmos ajudam a ampliar a profissionalidade.

O outro indicador referenciado pelos portugueses foi “**a percepção política depende essencialmente do professor**”, através do qual quatro destes entrevistados defenderam o ponto de vista de que não compete à formação contínua desenvolver a consciência política do professor, uma vez que se trata de uma questão pessoal, adquirida com a experiência e nas relações com o outro, como o expressam os seguintes discursos:

A formação política é mais individual, eu tenho que sentir que devo fazer parte, ou não, do sindicato, essa é uma opção do professor e não função da formação. Isso são conversas que temos uns com os outros e não cabe à formação trabalhar. (PPA1)

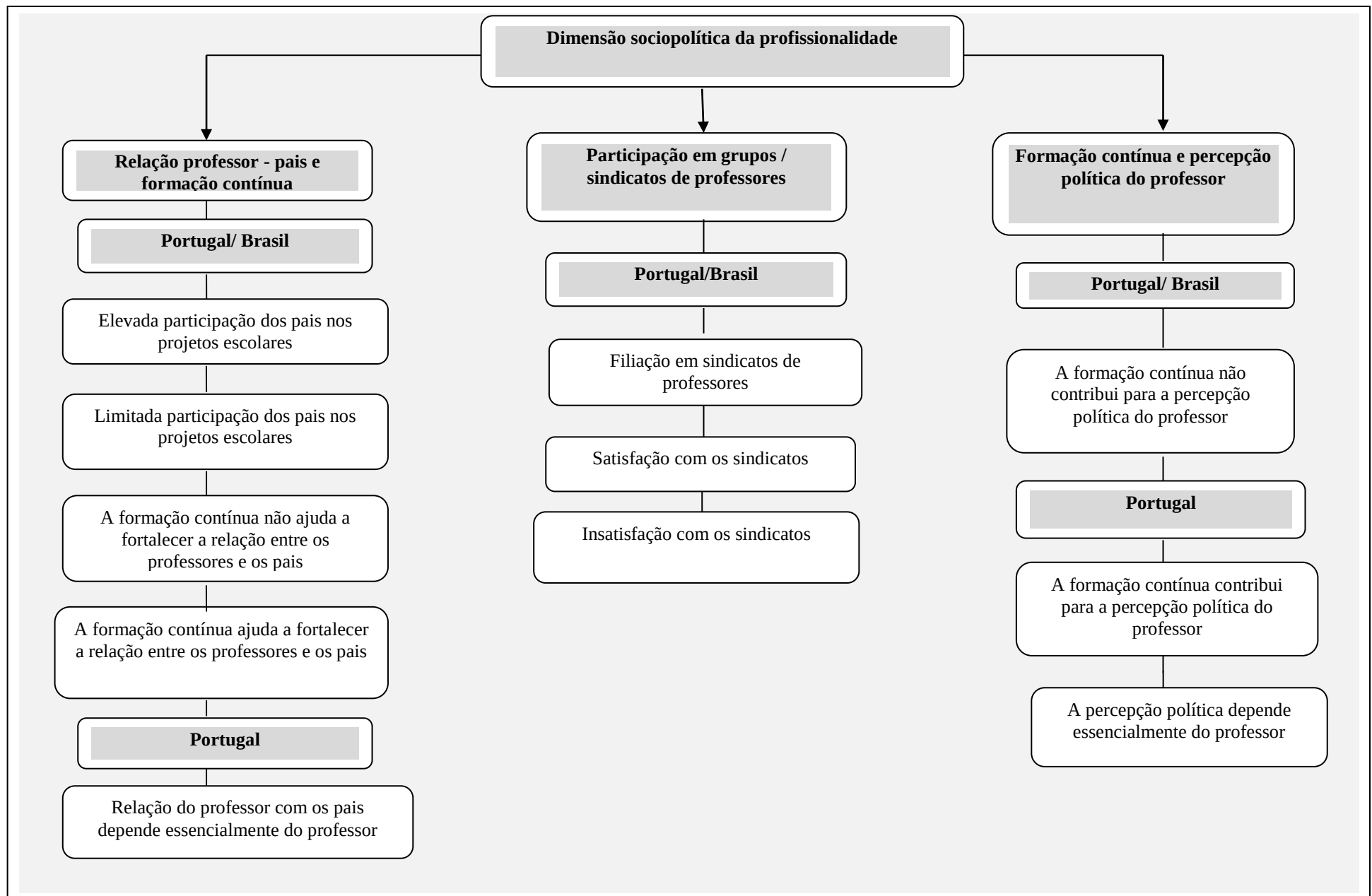
A questão política não é responsabilidade da formação. (PPA3)

A consciência política consegue-se na escola e em outros lugares, no contexto social, com as trocas, as partilhas, com as avaliações, com os problemas. (PPB3)

Segundo a professora PPB2, a consciência política adquire-se com os anos, uma vez que convivemos constantemente com políticas educativas diferentes, e assim “a questão do envolvimento político depende muito de cada professor, de sua maneira de ser, das suas características e de gostar, ou não, da profissão” (PPB2). No mesmo sentido vai a percepção veiculada por PPB4 de que os cursos de formação contínua apresentam uma ideia “cor de rosa” da escola, a qual acaba por ser desmistificada com a experiência e com os ensinamentos dos colegas que contribuem para o desenvolvimento da dimensão política do professor.

Em síntese, na categoria “dimensão sociopolítica da profissionalidade” procurou-se conhecer o modo como, na percepção dos professores inquiridos, a formação contínua pode ajudar (ou tem ajudado) os professores a desenvolverem esta dimensão. Os dados correspondentes foram, como se verificou, sistematizados em três subcategorias, por sua vez representadas em adequados indicadores os quais apresentaram pequenas flutuações de um país para outro, conforme se pode observar no organograma da Figura 8.

Figura 8 – Dimensão sociopolítica da profissionalidade



Verifica-se, de acordo com a Figura 8, que a categoria “dimensão sócio política da profissionalidade” apresentou três subcategorias. A primeira denominada de “relação professor-pais e a formação contínua”, obteve cinco indicadores, sendo quatro semelhantes, com destaque para “elevada participação dos pais nos projetos escolares”, presente na maioria dos registos dos professores portugueses, que relataram a colaboração dos pais na aprendizagem dos filhos.

Quanto à possível contribuição da formação contínua para fortalecer a relação entre os professores e os pais, a maioria dos registos dos participantes (Quadro 39) deixou transparecer ausência de orientação, a demonstrar que as ações de formação, os quais estes professores participaram, não ajudam a fortalecer esta relação. Porém, esta afinidade será fundamental para o desenvolvimento com eficácia da profissionalidade docente, como esclarece Nóvoa (2002), ao considerar que “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”(p.24), uma vez que a sua atuação perpassa pela função social.

O único indicador divergente foi exposto por um professor português que deixou transparecer que a relação com os pais, dependente essencialmente da sua atuação e não da formação contínua, pois segundo seu entendimento é papel do professor estreitar esta relação.

Com a segunda subcategoria “participação em grupos/sindicatos de professores”, visámos analisar o envolvimento destes professores inquiridos com os sindicatos de professores e a forma como este envolvimento poderia influenciar a sua visão e consciência política. Esta subcategoria foi representada por três indicadores, que permitiu-nos inferir que os professores portugueses são mais atuante, nos grupos que representam a sua categoria que os brasileiros, assim como tendem a ser mais otimista quanto aos contributos dos sindicatos. Os professores brasileiros, por sua vez, relataram insatisfação com estes grupos, por considerarem que não representam as suas necessidades

Relativamente a esta problemática, vale a pena lembrar o importante papel atribuído por Souza (2006, p. 156) às organizações sindicais no desenvolvimento da profissão docente, ajudando a instaurar um “clima de confiança e uma atitude positiva

diante das inovações educativas. Como o autor acentua, “em todos os sistemas educativos, elas constituem uma via de conciliação com os profissionais do ensino, seja em que nível for” (p.156). Ampliando esta discussão, Contreras (2002) realça a necessidade de os professores estarem integrados em organizações sindicais, pois nestes espaços podem compartilhar problemas, discutir princípios, contrastar alternativas e soluções, analisar os fatores que condicionam seu trabalho, além de organizar suas ações.

A última subcategoria em análise nesta categoria foi a “formação contínua e a percepção política do professor”, por meio da qual procurámos perceber a contribuição da formação contínua para ajudar a ampliar e aprofundar a percepção política do professor. A subcategoria apresentou três indicadores, sendo um semelhante. Curiosamente, este apresentou a maior numero de registos (Quadro 41) entre os participantes, a evidenciar que a “formação contínua não contribui [ou não tem contribuído] para [aprofundar] a percepção política do professor”, visto que os conteúdos nela abordados têm em geral ficado confinados a aspetos metodológicos.

Apesar de se saber que o ato de ensinar não se resume ao contexto da sala de aula, e que a escola espelha os problemas sociais e políticos que a envolvem, pode em suma inferir-se, a avaliar pelos testemunhos experienciais que os entrevistados nos ofereceram, que a formação contínua não tem, de fato, contribuído para desenvolver, fortalecer ou ampliar a percepção social e a consciência política dos professores.

A este respeito, Contreras (2002) considera que a “escola é uma instituição que desempenha funções de regulação social e de seleção, numa sociedade na qual as conquistas em matéria de igualdade, liberdade e justiça são assunto de discussão” (p.91). Assim sendo, a prática do professor deve incluir ações nas quais estes valores políticos sejam concretizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Principais conclusões da investigação

Captar os diversos sentidos que os professores participantes no estudo pretendiam atribuir às suas mensagens não foi, naturalmente, tarefa fácil, principalmente por partirmos da compreensão de que os seus discursos estavam carregados de elementos decorrentes dos seus contextos sociais, afetivos, culturais e também profissionais, como é o caso de todos serem professores do 1.º ciclo, uma etapa da escolarização em que tanto o currículo como os alunos, ou seja, as crianças colocam especiais exigências. Tendo em conta esse entendimento, é importante que, ao analisar as percepções dos professores, possamos relacioná-las com o cenário onde estes exerciam as suas atividades, pois é nesse espaço que partilham vivências e constroem e reconstróem a sua profissionalidade.

Foi a partir desse pressuposto que conduzimos a pesquisa que levámos a cabo, tendo esta sido apoiada numa abordagem de orientação qualitativa, suportada na realização de entrevistas individuais semiestruturadas, envolvendo 20 professores, dos quais 10 do 1.º ciclo do Ensino Básico da cidade de Évora, em Portugal, e outros 10 do 1.º ciclo do Ensino Fundamental da cidade de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil.

O estudo foi orientado em torno da seguinte indagação: *de que modo a formação contínua tem contribuído para a profissionalidade do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil?* Para responder a esta pergunta, traçámos cinco objetivos de investigação, os quais nos vão agora servir de referência para a apresentação das principais conclusões do estudo. Pretende-se com isto analisar em que medida foram ou não obtidas respostas adequadas e suportadas na evidência recolhida, para as interrogações subjacentes a cada objetivo.

Primeiro objetivo: *Compreender as percepções dos professores do 1.º ciclo sobre a formação contínua e quais os elementos para o exercício da profissionalidade.*

Nos últimos anos, a difusão de ações e cursos de formação contínua tem-se intensificado, quase sempre tendo por suporte um discurso que apresenta o professor como carente de informação, a necessitar de conhecimentos e competências para conduzir as mudanças decorrentes dos novos tempos. Estas ações ou estes cursos, ao serem planeados e posteriormente executados raramente vão ao encontro do que são as

reais necessidades de formação dos professores, sendo, além disso, as suas experiências profissionais desconsideradas em prol de conhecimentos e habilidades técnicas.

Ouvir o professor é reconhecer que o saber docente é plural e oriundo de diferentes fontes. Daí a importância de a formação contínua propiciar ações que possibilitem ao professor participar ativa e criticamente no processo de construção do conhecimento.

Foi com base nessa concepção de formação contínua que procurámos analisar os discursos dos participantes, tendo os dados evidenciado que tal segmento da formação do professor, tal como era visto pelos participantes portugueses e brasileiros no estudo, ultrapassava, em alguns momentos, as questões da mera transmissão de conhecimento.

A maioria dos participantes tendeu, com efeito, a perceber a formação contínua como um espaço de atualização profissional que contribui para a sua atuação docente. Para além disso, os portugueses entendiam-na como um momento de trabalho colaborativo e de partilhas que estimula a socialização entre os colegas de escola e de agrupamento. Associavam, por outro lado, a formação contínua à progressão na carreira, muito devido ao fato de a legislação portuguesa a impor como condição necessária para o desenvolvimento da mesma.

Por sua vez, a maioria dos professores brasileiros inquiridos avaliava positivamente a formação contínua por si realizada, encarando-a como um contributo para ajudar a superar as dificuldades que enfrentam na sala de aula, principalmente em relação à indisciplina dos alunos, mas igualmente no referente ao domínio de conteúdos e problemas de aprendizagem que consideravam interferir no exercício da sua profissão.

No campo da profissionalidade docente, procurámos evidenciar quais eram, na perspectiva dos inquiridos, os elementos necessários para o exercício da profissão docente no 1º ciclo. Sendo o ambiente de trabalho onde os professores exercem as suas atividades bastante complexo, com toda uma multiplicidade de fatores a interferir nessa tarefa, tentar analisar esses fatores pareceu-nos um bom caminho para alcançar o objetivo proposto.

Os resultados assim obtidos permitiram evidenciar que os professores portugueses e brasileiros investigados percepcionavam os elementos que consideravam necessários ao exercício da profissionalidade docente de maneira diversa . Os primeiros propenderam a colocar a ênfase no conhecimento científico e pedagógico que consideravam um subsídio determinante para o desenvolvimento de suas atividades. Apesar disso, reconheceram que não basta dominar o assunto, sendo preciso dedicação, uma vez que não é fácil conviver com o mal estar docente instalado na profissão. Aludiram, por outro lado, à valorização profissional como um dos elementos fundamentais para o exercício da profissionalidade, até por considerarem que o professor já não possui a autoridade que lhe era conferida em outros tempos. Muito embora tenham obtido referências apenas pontuais, merecem ainda destaque, pela sua inegável importância, principalmente no 1.º ciclo como era o caso, outros indicadores assinalados por professores portugueses como o domínio da classe, gostar de crianças e a falta de material didático. Estes aspetos foram por eles avaliados como constituindo fatores determinantes na gestão das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, no desenvolvimento de suas atividades docentes.

Em relação aos professores brasileiros, estes preferiram considerar o espaço físico e a funcionalidade do ambiente escolar como o elemento de maior importância para o exercício da sua profissionalidade, opção por certo devida ao fato de exercerem a sua atividade docente em escolas que não possuem estrutura física adequada, o que contribui para a precarização do seu trabalho. Dedicação e compromisso foram outros elementos sinalizados por estes inquiridos como fundamentais para o exercício da profissionalidade, associados, todavia, a registos que aludiam à falta de empenho de alguns colegas, algo que entendiam não deixar de ter reflexos desfavoráveis no desempenho dos alunos.

A evidência recolhida permitiu, em suma, inferir que os professores participantes no estudo apresentavam perspectivas amplas e múltiplas acerca dos elementos que consideravam nucleares para o exercício da profissionalidade docente, não os circunscrevendo às ações de sala de aula, mas necessitando de uma estrutura institucional para a sua efetivação. A profissionalidade docente é edificada nas relações com a comunidade escolar, ou seja, é uma construção social, não dependendo exclusivamente da boa vontade ou do saber dos docentes, nem sequer apenas da

formação contínua, antes perpassando, e decisivamente, pelas condições de trabalho e, globalmente, pelo bem-estar dos professores.

Segundo objetivo: *Perceber de que maneira a formação contínua vem sendo um instrumento de promoção da dimensão pessoal da profissionalidade dos professores.*

Entender os problemas que os professores do 1.º ciclo enfrentam na sua atividade docente e como estes intervêm na motivação para exercício da profissão pareceu-nos um meio adequado para tentar perceber o papel que a formação contínua possa vir desempenhando enquanto instrumento de promoção da dimensão pessoal da profissionalidade.

Os resultados deixaram entrever que as dificuldades sentidas por ambos os grupos de entrevistados (portugueses e brasileiros) eram, de algum modo, comuns em dois aspetos. Um primeiro aspeto tem a ver com obstáculos induzidos por problemas de comportamento dos alunos, referenciados nos registos da maioria destes professores e surgindo como uma condicionante global de ensino e aprendizagem, que não depende da localização da escola ou das crenças, valores e culturas locais. Um segundo aspeto comum aos dois contextos de estudo encontrava-se relacionado com os novos programas curriculares do 1.º ciclo, tendo alguns entrevistados alegado que, em algumas situações, não possuíam as habilidades necessárias para conduzir as mudanças que recentemente haviam sido introduzidas no currículo oficial.

Os entrevistados portugueses, devido a atuarem em tempo integral com os alunos, aludiram também à influência marcante que os problemas sociais e económicos dos mesmos podem ter no desenvolvimento da atividade docente. Curiosamente, tal fator não foi relevado pelos professores brasileiros, apesar de esses problemas serem parte integrante dos seus ambientes escolares. Preferiram, ao invés, acentuar a relevância de fatores que julgavam fundamentais para o exercício da docência no 1.º ciclo, como a reduzida participação dos pais, a falta de material didático e o excessivo número de alunos por sala de aula.

Perante os problemas mencionados, procurámos perceber se, no entendimento dos participantes no estudo, aqueles problemas condicionavam a motivação para continuarem a ser professores. Neste ponto, o comportamento dos dois grupos de inquiridos foi claramente distinto. No caso dos professores portugueses, metade deles

admitiram que tais problemas não chegavam a interferir com os seus mecanismos de motivação para a docência, pois gostavam da profissão, apesar de se confessarem desencantados com a burocracia atualmente instalada nas escolas, com os recorrentes problemas escolares e com as políticas educativas, que nem sempre consideravam estarem a ser as mais adequadas, quer do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, quer da própria carreira docente. No que diz respeito aos professores brasileiros, estes, por sua vez, veicularam pontos de vista bem diferentes, ao afirmarem que os problemas escolares interferem na sua motivação para continuar a ser professores, tendo metade deles exprimido mesmo, de forma convicta, a sua vontade de desistirem da docência e três expressado a sua profunda “tristeza” com a profissão.

Diante destas questões, tentámos obter os testemunhos dos inquiridos acerca do modo como, na sua percepção, a formação contínua tem trabalhado, de maneira sistemática, o sentimento de desencanto pela profissão docente encontrado no discurso de grande parte dos professores entrevistados, particularmente brasileiros. No caso dos professores portugueses, a maioria relatou que a formação contínua ajuda, em seu entender, a lidar com os problemas escolares, os quais têm influência direta na pessoa do professor. No que tem a ver com os professores brasileiros, a tendência foi oposta, tendo estes propendido para a identificação de uma escassa contribuição da formação contínua para a resolução dos problemas escolares, bem como para ajudar os professores a lidar com os desencantos decorrentes do exercício da profissão. Para estes professores, a formação contínua necessita, assim, de ser repensada, visando não só as questões práticas da sala de aula, mas focando-se, também, nos anseios e nas angústias inerentes às circunstâncias da profissão docente.

Os registos dos professores participantes neste estudo permitem, em suma, inferir que estes docentes reconheciam, de um modo geral, a contribuição positiva da formação contínua por si realizada para a promoção pessoal da profissionalidade. Ainda de acordo com as suas percepções, esses reflexos eram, todavia, menos visíveis no cenário profissional dos professores do 1.º ciclo do Brasil, pelo menos no contexto geográfico em que o estudo foi realizado. Cabe enfatizar que os problemas enfrentados por estes professores no contexto escolar influenciam os seus discursos, principalmente aqueles relacionados com as condições de trabalho.

Terceiro objetivo: *Analisar de que modo a formação contínua pode ajudar o professor a desenvolver novas profissionalidades, no que concerne à dimensão profissional.*

Transformar as experiências coletivas dos professores em conhecimento profissional e integrá-las nos projetos da escola é um dos caminhos que possibilitam à formação superar a tão propagada dicotomia entre o pensar e o fazer docente. Com base nesta percepção, procurou-se averiguar empiricamente de que modo a formação contínua ajuda (ou pode ajudar) o professor a desenvolver novas profissionalidades, no que tem a ver com a dimensão profissional. A sistematização dos discursos dos inquiridos em quatro subcategorias de análise permitiu chegar às inferências que a seguir se explicitam.

A primeira refere-se à utilização pelos professores na sua prática docente dos conhecimentos científicos e pedagógicos abordados pela formação contínua. Segundo os testemunhos da maioria dos inquiridos, dos conhecimentos e competências com que contactam na formação contínua, aqueles que mais facilmente costumam levar à prática da sala de aula são principalmente os que estão relacionados com os novos programas curriculares. Em seu entender, estes são os que mais ajudam a encontrar novas estratégias pedagógicas, além de contribuírem para o direcionamento dos temas a explorar e, dada a novidade que introduzem, fomentarem a autonomia metodológica do professor.

No que diz respeito à contribuição da formação contínua para a promoção desta autonomia, os participantes, para além de considerarem possuir autonomia institucional efetiva para escolher as suas metodologias de trabalho, dividiram as suas posições relativamente à questão anterior. A grande maioria dos entrevistados portugueses afirmou expressamente que as ações de formação contínua que têm realizado têm realmente contribuído para incrementar a sua autonomia metodológica, principalmente quando nelas são apresentadas novas maneiras de trabalhar os saberes curriculares. Os professores brasileiros, por seu lado, foram, ao invés, muito menos entusiastas a tal respeito, tendo, inclusivamente, metade deles afirmado, de forma assertiva, que, na sua percepção, os cursos de formação contínua em que costumam participar não estão orientados para a promoção da autonomia metodológica dos professores.

Uma segunda inferência a considerar prende-se com a possível contribuição da formação contínua para o fortalecimento do tato pedagógico do professor. Os entrevistados declararam, a este propósito, conseguir estabelecer uma relação de amizade com os seus alunos, pautada por gestos de carinho que extrapolam a dimensão profissional. A relação maternal entre professor e alunos permeou também os registos dos entrevistados, embora esta percepção tivesse sido mais visível nos discursos dos professores portugueses, em virtude de atuarem em tempo integral com os alunos, enquanto os professores brasileiros atuam apenas um turno.

Tal evidência leva a admitir que os inquiridos estariam conscientes de que as relações afetivas são determinantes no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente em contexto de 1.º ciclo, aquele em que os professores dedicam maior tempo aos seus alunos. Daí a necessidade de os programas de formação contínua proporcionarem ações que ajudem a promover o estabelecimento e fortalecimento de relações afetivas entre o professor e os alunos. Apesar disso, a grande maioria dos entrevistados veiculou a percepção de que as ações de formação contínua que têm freqüentado não costumam relevar a dimensão afetiva da profissionalidade docente. Esta percepção surgiu de forma bastante expressiva nos participantes portugueses e foi partilhada por metade dos brasileiros, embora estes tivessem associado essa preocupação sobretudo aos momentos de integração e descontração que os cursos de formação contínua costumam proporcionar aos formandos.

O tato pedagógico no ato de ensinar, sendo, obviamente, um fator imprescindível em qualquer segmento da escolarização, assume particular acuidade no 1.º ciclo, na medida em que ajuda o professor a conduzir os problemas da sala de aula, processo em que o diálogo se torna um elemento crucial, ao possibilitar ao professor conhecer o seu aluno e incentivar as novas aprendizagens.

O terceiro aspeto a relevar neste âmbito prende-se com a contribuição da formação contínua para o fortalecimento do trabalho em grupo, particularmente de natureza colaborativa. Ambos os conjuntos de entrevistados tenderam a declarar que tinham por hábito elaborar as suas planificações anuais em grupo, o que lhes possibilitava sistematizar os conteúdos e algumas estratégias metodológicas de forma cooperada. Houve, por outro lado, evidência de que essas partilhas em grupo pudessem também ocorrer semanalmente, embora, a este respeito, sobretudo no caso dos

professores portugueses, a planificação semanal individual parecesse ser também prática corrente entre estes inquiridos.

Quanto à contribuição potencial da formação contínua para a promoção do trabalho em grupo entre os professores, as percepções expressas foram bastante equilibradas: enquanto a maioria dos professores portugueses reconhece esse aporte, metade dos brasileiros veicularam idêntico ponto de vista. Relativamente a percepções focadas na ausência de orientação da formação contínua para a promoção do trabalho em grupo, os brasileiros foram nessa avaliação mais enfáticos que os portugueses, declarando que as ações de formação ficam frequentemente confinadas a questões técnicas, pouco insistindo no trabalho em colaboração e cooperação, tão necessário a uma profissionalidade docente consolidada e sustentada.

Vale a pena fazer notar que, como salientam diversos autores (Contreras, 2002; Day, 2005; Nóvoa, 2009), uma das exigências que hoje se devem colocar à formação contínua é que esta seja capaz de atuar com uma visão coletiva, que proporcione a troca de experiências, ajudando assim os professores a romper com ações individualistas e isoladas que, para além de contribuírem para descaracterizar e fragilizar a profissão, acabam por comprometer a necessária reflexão sobre a sua prática.

É, desse modo, fundamental que os programas de formação contínua sejam concebidos e desenvolvidos por forma a conciliarem os saberes académicos com as vivências dos professores, configurando saberes práticos que possam ajudar os professores a refletir sobre suas ações. As necessidades de formação dos professores não se resumem, dessa forma, aos conteúdos e metodologias de ensino, antes envolvem a autonomia, a afetividade e as partilhas, elementos que, por serem constitutivos da dimensão profissional da profissão, não podem ser negligenciados pela formação contínua.

Quarto objetivo: *Conhecer os contributos da formação contínua para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, na dimensão institucional.*

A profissão docente não se restringe hoje em dia ao simples desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula. A complexidade do contexto escolar exige, com efeito, que o professor seja capaz de assumir novas profissionalidades, as quais, entre outras valências, perpassam pela sua atuação em tarefas de gestão escolar. Foi

com esse olhar que tentámos analisar alguns possíveis contributos da formação contínua para a dimensão institucional da profissionalidade docente. Para tanto, e no que tem a ver com os nossos entrevistados, procurámos averiguar se, no decurso da sua atividade profissional enquanto professores, costumavam ou não participar nas decisões da gestão escolar, na elaboração dos documentos norteadores da escola, em particular do Projeto Educativo/Político Pedagógico, e em equipas escolares.

Quanto à participação dos participantes nas tarefas de gestão escolar, a evidência recolhida mostrou que a maioria deles, tanto portugueses como brasileiros, afirmava marcar presença nas discussões que conduzem as ações da escola, apesar de ter havido professores portugueses e brasileiros, estes sobretudo, a admitirem que essa participação era ainda limitada, alegando razões políticas e partidárias para isso ou a desconsideração das suas opiniões.

Em relação à participação dos professores na elaboração dos documentos estruturantes das instituições, designadamente do Projeto Educativo/Político Pedagógico, os registos levam a admitir que os professores portugueses seriam mais efetivos nessa tarefa do que os brasileiros.

No que concerne à sua participação nas equipas escolares, os participantes portugueses, tal como declararam mais do que os brasileiros que exerciam outras atividades na escola para além das de sala de aula, também se referiram mais expressivamente à sua participação e colaboração em equipas escolares. Os portugueses não deixaram, todavia, de se lamentar do fato de a sobrecarga de funções desempenhadas fora da sala de aula, muitas delas de pendor burocrático, acabar por interferir negativamente no núcleo fundamental do seu trabalho docente, esse sim centrado nas atividades de sala de aula.

Procurando, a partir desses dados, inferir qual a contribuição que os inquiridos atribuíam à formação contínua para o desenvolvimento da dimensão institucional da profissionalidade docente, pudemos constatar que, de acordo com a maioria dos registos recolhidos, tal contribuição era considerada reduzida, sendo antes destacada a quase total ausência de orientação da formação para incentivar os professores a participar nas decisões da gestão escolar, bem como no trabalho em equipa.

A dimensão institucional é presentemente encarada como uma das novas dimensões da profissionalidade, a qual permite professor desenvolver trabalho colaborativo que ajude no gerenciamento do ambiente escolar. Daí a importância de a formação contínua propor ações coletivas que possibilitem a aproximação entre os professores e os demais profissionais da educação. Acontece, porém, que, a avaliar pelos testemunhos dos entrevistados, esses encontros raramente se fazem sentir nos programas de formação contínua, o que impossibilita aos formandos virem a assumir uma postura coletiva mais proativa e terem um papel mais marcante nas decisões escolares. Aos olhos dos formandos, as ações e os cursos de formação contínua ficam assim, na maioria das vezes, confinados ao campo restrito dos saberes técnicos, sendo negligenciada a escola enquanto espaço de socialização e de construção da profissão docente.

Quinto objetivo: *Compreender em que medida a formação contínua pode ajudar os professores a desenvolver a dimensão sociopolítica da profissionalidade*

A atuação docente não se resume na atualidade ao ambiente escolar, antes passa também por um compromisso social e político do professor com a sociedade. Foi com base neste pressuposto que procurámos conhecer o modo como a formação contínua pode ajudar a desenvolver a dimensão sociopolítica da profissionalidade docente. Assim sendo, tivemos, em primeiro lugar, a preocupação de recolher dados sobre o envolvimento dos professores com os pais e a família em geral, a sua filiação em sindicatos e a importância destes grupos para a sua profissão.

Para conhecer o envolvimento dos docentes com os pais dos alunos, houve necessidade de considerar a participação dos mesmos nos projetos levados a cabo na escola, nomeadamente naqueles que resultaram de parcerias com os professores. Os registos obtidos deixaram transparecer que os pais portugueses tendiam a ser, a esse respeito, mais efetivos na vida escolar de seus filhos do que os brasileiros. Esta inferência encontrou reforço no indicador “limitada participação dos pais nos projetos escolares”, emergente da maioria dos registos dos professores brasileiros.

Em relação à contribuição da formação contínua para o fortalecimento da relação entre pais e professores, a maioria dos registos veiculou a percepção de que tal contribuição é escassa ou mesmo inexistente. Cabe frisar que esta relação é essencial,

principalmente no 1.º ciclo, para o direcionamento da aprendizagem dos alunos, pois os problemas familiares são refletidos no contexto escolar. Assim sendo, o professor não pode ficar alheio àqueles problemas, que acabam sendo o reflexo das questões sociais.

Foi nesta linha de pensamento que tentámos também perceber se os professores deste estudo estavam ou não vinculados a grupos ou associações profissionais, como é o caso de sindicatos. Apesar de a maioria dos participantes portugueses e alguns brasileiros terem afirmado a sua filiação em sindicatos, nem todos eles pareceram reconhecer o papel desempenhado pelos sindicatos nas conquistas profissionais. Importa assinalar que os discursos dos participantes denotavam, neste âmbito, a sua natural vinculação ao contexto político e económico vivenciado, no qual os brasileiros eram forçados a conviver com a precarização do trabalho docente e os portugueses com a crise económica que, na altura, assolava o país e a própria Europa.

No que se prende com a contribuição da formação contínua para a percepção e a consciência política dos professores, os registos deram a entender que, na perspectiva dos inquiridos, essa contribuição tem sido reduzida. Aliás, para alguns professores portugueses, a busca da consciência política é, essencialmente, uma tarefa da sua responsabilidade e não algo que deva ser imputado à formação contínua, por se tratar de um empreendimento pessoal que se adquire nas partilhas com os outros, em comunidades de aprendizagem.

Como alguns autores acentuam, os problemas sociais e políticos devem ser considerados parte integrante da profissão docente, uma vez que a escola, ao refletir os valores, as crenças e as concepções propagados pela sociedade, não pode furtar-se a tais problemas. Cabe assim ao professor posicionar-se politicamente diante dos fatos, não se eximindo da sua responsabilidade social na formação do aluno (Contreras, 2002; Freire, 2002; Nóvoa, 2009).

As principais conclusões antes apresentadas levam-nos a acreditar os objetivos delineados para o estudo foram de fato alcançados, apesar de considerarmos que o estudo apresenta algumas limitações, como os parágrafos que se seguem pretendem evidenciar.

Limitações do estudo

Desenvolver um estudo comparativo sobre os contributos da formação contínua para a profissionalidade dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil representou uma tarefa árdua para a investigadora, mas, simultaneamente, uma mais valia pessoal e académica, por ter permitido evidenciar os avanços e as limitações desta formação nos dois países. Contudo, mesmo reconhecendo esse contributo positivo do estudo, temos consciência das limitações encontradas, umas de ordem pessoal e outras externas, as quais nos impossibilitam de ampliar a discussão dos resultados, muito para além dos contextos locais em que os dados que lhes deram origem foram recolhidos.

As principais limitações ou barreiras enfrentadas surgem associadas aos seguintes fatores:

Em primeiro lugar, ao pesado percurso burocrático que foi necessário ultrapassar para conseguir entrar nas escolas portuguesas, o qual nos levou a adiar por diversas vezes o contato com os professores, mesmo adotando os procedimentos formais exigidos, como sendo registar, com alguns meses de antecedência, o projeto de pesquisa via internet no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do Ministério da Educação e solicitar, posteriormente, a autorização do diretor do agrupamento das escolas portuguesas participantes para a realização do estudo. Tal procedimento, dada a sua morosidade, acabou por dificultar o contato com os potenciais participantes, o qual só veio a se efetivar seis meses depois. Esta fase foi naturalmente marcada por sentimentos de intensa ansiedade e expectativa por parte da investigadora, a qual, em alguns momentos, pensou mesmo em ter de abandonar o desenho metodológico planeado, isto é de desistir de realizar a componente empírica do estudo em ambos os países.

Tudo isto nos levou a alterar os procedimentos de recolha dados a utilizar. Conforme o planeado, prevíamos vir a recorrer a entrevistas individuais semi-estruturadas e grupos focais, mas, diante das limitações de tempo surgidas, resolvemos optar apenas pelas entrevistas individuais semi-estruturadas.

Outra limitação a ter em conta, e esta mais importante, foi a ausência de triangulação dos dados, onde nos limitámos apenas a um instrumento de recolha de

dados que, apesar da sua relevância e pertinência, não nos permitiu estabelecer confronto entre o discurso e a prática dos professores, bem como ampliar os olhares em torno do objeto de estudo. Para tanto, seria importante o recurso a procedimentos de observação, de preferência em sala de aula, circunstância que poderia ajudar na decodificação de alguns discursos dos professores e na validação das suas percepções, com referentes emergentes da prática.

Apesar destas limitações, e embora reconhecendo que o estudo poderia ser de maior alcance para o campo da formação contínua, julgamos, ainda assim, que o mesmo se constitui como uma importante contribuição nesse domínio, ajudando a repensar as ações e os cursos de formação contínua, principalmente no que tem a ver com os aspetos institucionais e sociopolíticos.

Implicações pedagógicas do estudo

Os resultados da investigação tenderam a evidenciar que as ações e os cursos de formação contínua, a avaliar pelas percepções dos seus destinatários, professores do 1.º ciclo em exercício, se restringem, frequentemente, quer em Portugal quer no Brasil, ao campo dos conhecimentos e das habilidades técnicas, com ênfase no repasse dos conteúdos curriculares e de habilidades metodológicas, visando o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Ora, antes de saber utilizar uma estratégia, por mais eficiente que possa vir a ser, o professor precisa saber lidar com os problemas educacionais dos seus alunos, problemas esses que acabam por se refletir na sua atuação pedagógica. Mas, só conseguimos interferir na formação do outro, se a nossa própria formação estiver fortalecida.

Assim, cabe à formação contínua perceber que o desenvolvimento da profissionalidade docente, embora tenha necessariamente de passar pelas dimensões pessoal e profissional, vai para além delas, implicando igualmente as dimensões institucional e sociopolítica. São os contributos da formação contínua para cada uma dessas dimensões da profissionalidade que a seguir serão discutidos, em jeito de derivação de implicações pedagógicas emergentes dos resultados do estudo.

Dimensão pessoal – Os programas de formação contínua necessitam de adequar os saberes académicos às necessidades dos professores, principalmente às que pretendem compensar os sentimentos de angústia, anseios e frustrações decorrentes do

exercício da profissão, visto que a pessoa do professor faz parte da profissão professor. Nesta perspectiva:

- Antes de se delinearem as ações, seria importante ouvir os professores, no sentido de diagnosticar as suas necessidades de formação. Esta escuta poderia acontecer no espaço escolar e ser mediada pelos coordenadores que, posteriormente, repassariam a informação recolhida para a coordenação dos programas de formação contínua. De posse desta informação, seria, por certo, mais provável que as ações e os cursos de formação contínua viessem a conseguir estabelecer a ponte entre os saberes técnicos e os saberes práticos.

Dimensão profissional – É inegável que os professores necessitam de novas habilidades para lidar com os novos saberes no contexto escolar. Estes, porém, não podem ficar confinados à mera exposição de conteúdos conceptuais e de metodologias de ensino. Precisam, ao invés, de alcançar os campos da autonomia docente, do trabalho em grupo, particularmente de pendor colaborativo, e do tato pedagógico que, agregados, ajudam ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Para isso, seria importante que a formação contínua conseguisse:

- Contemplar, em suas ações, espaços de diálogo e partilha, para que os professores, enquanto formandos, pudessem socializar suas experiências em torno das temáticas e problemáticas abordadas.
- Organizar ações que ajudem o professor, em particular o do 1.º ciclo, a perceber a importância do tato pedagógico no ato de ensinar, uma vez que as relações afetivas entre professor e aluno são fundamentais para a aprendizagem dos alunos (Nóvoa, 2009; Contreras, 2002).

Dimensão institucional – As habilidades institucionais dos professores, relacionadas, nomeadamente, com a sua participação na gestão escolar, necessitam de ser contempladas na formação contínua, pois o exercício da profissão docente não se resume às tarefas e atividades típicas da sala de aula. Assim sendo, os programas de formação devem:

- Organizar suas ações de modo a que os saberes profissionais sejam articulados com os saberes institucionais.
- Organizar ações que ajudem e incentivem os professores, designadamente os brasileiros, a compreenderem a importância da sua atuação no campo da gestão e da organização escolar.

Dimensão sociopolítica – Atuar no campo da dimensão social e política da profissionalidade docente é compreender que o contexto escolar é reflexo das questões sociais, políticas e económicas, percebendo que ações individuais e isoladas pouco contribuem para melhorar a profissionalidade docente, bem como encontrar caminhos para os problemas educacionais. Nesta perspectiva, cabe à formação contínua:

- Propor ações que possibilitem ao professor compreender o papel social e político da sua profissão. Para tanto, seria necessário redimensionar os programas, de modo a que os saberes sociopolíticos possam ser dinamizados em consonância com os saberes profissionais, pessoais e institucionais.

A terminar, vale lembrar que, de acordo com os olhares críticos dos participantes neste estudo, os cursos e as ações de formação contínua que têm vindo a ser proporcionados aos professores nos contextos locais em que a vertente empírica da pesquisa foi realizada, por mais eficientes que possam ser, ainda parecem restringir os seus saberes às questões profissionais, relegando para segundo plano os aspetos pessoais da profissão, além de se eximirem às discussões sobre a sua dimensão institucional e sociopolítica. Foi com base na tomada de consciência desta lacuna que decidimos apresentar as sugestões que a seguir se explicitam, visando futuras pesquisas neste âmbito.

Sugestões para pesquisas futuras

As propostas a serem apresentadas ancoram na compreensão de que a formação contínua, antes de propor suas ações, necessita conhecer e valorizar as experiências docentes, de modo que o professor se reconheça como protagonista da formação e não como mero executor de tarefas.

É com esse olhar que propomos sugestões futuras para a investigação sobre esta temática e temáticas afins, investigação essa desenhada com o propósito de ampliar o entendimento sobre os contributos da formação contínua para a profissionalidade docente. Essas sugestões são as seguintes:

- Analisar a participação dos professores do 1.º ciclo de Portugal/Brasil na elaboração e execução das ações e cursos de formação contínua, a fim de perceber em que medida os mesmos contemplam as reais necessidades dos professores, principalmente no que se refere à dimensão pessoal da profissionalidade.
- Avaliar a aplicabilidade dos conhecimentos abordados na formação contínua em sala de aula. Para tanto, poderia adotar-se como referência um programa de formação destinado aos professores do 1.º ciclo em Portugal e outro no Brasil.
- Analisar em que medida as dimensões institucional e sociopolítica da profissionalidade são contempladas nos programas de formação inicial para os professores do Ensino Básico/Ensino Fundamental;
- Compreender de que modo os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil desenvolvem a dimensão institucional e sociopolítica da profissionalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, Isabel; Freitas, Cândido; Ponte, João; Alarcão, Jorge, & Tavares, Maria José (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP). Consultado em 12 Outubro, 2011, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)
- Alarcão, Isabel (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In Bártolo P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alferes, Márcia Aparecida (2009). *Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa pró-letramento*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil.
- Almeida, Lisete; Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2009). *Do governo das escolas de instrução primária ao governo das escolas do 1º ciclo do ensino básico: um olhar a partir da legislação*. Consultado em 21 Maio, 2013, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26310/2/69252.pdf>.
- Altet, Marguerite (2003). Qual (quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil polidentitário. In Marguerite Altet, Léopoldo Paquay, & Phillipe Perrenoud (Orgs.), *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 55-82). Porto Alegre: Artmed.
- Altet, Marguerite; Paquay, Léopoldp, & Perrenoud, Phillipe (Orgs.) (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Alves-Mazzotti, Alda, & Gewandsnajer, Fernando (2000). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Alves-Mazzotti, Alda (2003). Fracasso escolar: representações de professores e alunos repetentes. In Atas da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu/MG.
- Amado, José (2001). “Dinâmica de turma e indisciplina na aula”. Violência e indisciplina na escola. In *Actas do X Congresso da SPCE*. Lisboa: FPCE/UL. Consultado em 12 Março, 2013, em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26310/2/69252.pdf>.

- Ambrosetti, Neusa , & Almeida, Patrícia (2009). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (226), 592-608. Consultado em 20 Março, 2013, em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1509/1281>.
- Appelle, Michel (2002). “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), 55-78. Consultado em 23 Abril, 2013, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.pdf>.
- Arantes, Valéria; Penin, Sônia, & Martínz, Miquel (2009). *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editora.
- Araújo, Helena (1996). Precocidade e «retórica» na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 161-174. Consultado em 30 de Maio, 2013, em <https://prezi.com/ew3pr-nx4a/topicos-em-formacao-do-profissional-da-educacao>.
- Assunção, Alda, & Oliveira, Dalila (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, 30(107). Consultado em 20 de Março, 2012, em <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf>.
- Avalós, Beatrice (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2). Consultado em 10 Março, 2013, em <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/417/865>.
- Babbie, Earl (2005). *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: UFMG.
- Bardin, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bell, Judith (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes: Open University Press.

- Bessa, Maria (2010). *Trabalho de projeto: combater a desistência de adultos nos cursos EFA escolar, nível secundário*. Dissertação de Mestrado em ciências da Educação, Instituto de educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borin, Erica (2009). *Trajetória de exclusão: o aluno do supletivo e seu cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, Brasil.
- Brasil (2008). *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática*. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Consultado em 20 de Janeiro, 2014, de http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/images/arquivos/fasciculo_mat.pdf.
- Bridi, Fabiane (2012). A formação continuada em educação especial para o atendimento educacional especializado. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP - Campinas. Consultado em 13 de Fevereiro, 2014, de <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/655/613>.
- Brzezinski, Iria (2008). Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1139-1166.
- Buarque, Cristovam (2008). *Formação e invenção do professor no século XXI*. Consultado em, Março 2013, em: <http://saaf.objetivosorocaba.com.br/estavel/material/sorocaba/material-3541-D.pdf>.
- Calderano, Maria (2006). O ser docente no processo de formação continuada. In Maria de Assunção Calderano, & Paulo Curvelo Lopes (Eds.), *Formação de*

professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas (pp.55-72). Juiz de Fora: EDUFJF.

Campos, Bártolo (2004). Novas dimensões do desempenho e formação de professores. *Discursos. Perspectivas em educação*, (2), 13-26. Consultado em 20 Abril, 2013, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/155/1/Discursos%E2%80%933Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores13-26.pdf>.

Canário, Rui (2003). A “aprendizagem ao longo da vida”, análise crítica de um conceito e de uma política. In Rui Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-207). Porto: Porto Editora.

Candeias, António (Coord.) (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Caria, Telmo (2007). A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, (3), 125-138. Consultado em 20 Maio, 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Caria, Telmo (2008). O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*, XLIII(4), 749-773. Consultado em 10 Maio, 2013, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aso/n189/n189a04.pdf>.

Carolino, Cristina (2012). *Pró-letramento em matemática: repercussão do processo de formação continuada na prática pedagógica do professor*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, Brasil.

Castanha, André (2008). Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. *Revista HISTEDBR On-line*, 32, 17-36.

Ceia, Carlos (2010). *O professor na caverna de Platão: as recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Lisboa: Caleidoscópio.

- Censos (2011). *Instituto Nacional de Estatística. Statistics Portugal*. Consultado em 20 Dezembro, 2013, de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156654102&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1
- Contreras, José (2012). *A autonomia de professores* (2^a. ed). São Paulo: Cortez.
- Coraggio, José (2003). Proposta do Banco Mundial para a educação: sentidos ocultos ou problemas de concepção? In L. Tommasi; M. J. Warde, & S. Haddad (Eds.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (4.^aed., pp. 75-126). São Paulo: Cortez.
- Correia, José (1994). A educação em Portugal no limiar do sec. XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, (2). Consultado em 20 Outubro, 2011, de <http://www.repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14485>.
- Correia, José; Caramelo, João, & Vaz, Henrique (Coords.) (1997). *Formação de professores: um estudo temático*. Lisboa: Ministério da Educação – DEP/GEP.
- Correia, José (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, Clara, & Chaves, José (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. Consultado em 20, Abril, 2013, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>
- Cunha, Luís (2000). Ensino Superior e Universidade no Brasil. In E. Lopes & L. Filho (Eds.), *500 anos de educação no Brasil* (pp. 120-160). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cunha, Maria (2007). O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In Maria Isabel da Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus.

- Cury, Carlos (2006). *Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polémica*. Consultado em 20 Março, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a03v2796.pdf>.
- Courtois, Bernadette; Mathey-Pierre, Catherine; Portelli, Patrícia, & Wittorski, Richard (1996). Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In J. M. Barbier, F. Berton, & J. J. Boru (Coords.), *Situations de travail et formation* (pp.165-201). Paris: L'Harmattan. Consultado em 20 Maio, 2013, em http://www.unil.ch/files/live/sites/iepi/files/users/cplatel/public/atelier_5/Ficet.pdf.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2006). Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de Maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Consultado em 12 Março, 2013, em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.
- Coser, Danila (2009). *A importância da família na vida escolar dos filhos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil. Consultado em 20 Abril, 2013, de http://www.neteducacao.com.br/portal_novo/?pg=artigo&cod=807.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, Christopher (2003). O desenvolvimento profissional de professores em tempos de mudanças e os desafios para a universidade. *Revista de Estudo Curriculares*, 1 (2), 151-188.
- Day, Christopher (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y em qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Editorial Narcea.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters?. *Educational Leadership*, 46-53. Consultado em 20 Abril, 2013, em http://www.rebeccawestburns.com/index.php?option=com_k2&view=item&id=180:darling-hammond--richardson-teacher-learning&Itemid=187.

- Delors, Jacques (Org.), Mufti, In am; Amagi, Isao; Carneiro, Roberto; Chung, Fay; Geremek, Bronislaw; ... Nanzhao, Znou (2010). *Educação um tesouro a descobrir. In Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* (Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira). Brasília, DF: MEC/UNESCO. Consultado e 21 Maio, 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.
- Del Pino, Mauro (2002). Política educacional, emprego e exclusão social. In P. Gentili, & A. Frigotto (Eds.), *A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho* (pp. 65-88). São Paulo: Cortez.
- Dias-da-Silva, Helena (2005). *Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas*. Consultado em 10, Outubro, 2011, de <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.
- Dias-da-Silva, Helena (2008). Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e a história republicana. In J. C. S, Araújo, A. G. B, Freitas, & A. P. C, Lopez (Orgs.). *Escolas Normais no Brasil: do império à república*. Campinas: Alínea.
- Diniz-Pereira, Júlio (2010). Verbete ‘formação continuada de professores’. In D. A. Oliveira, A. C. Duarte, & L. F. Vieira (Orgs.), *Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”* (pp.178-202) Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG. Consultado em 20, Janeiro, 2014, em <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>.
- Domingues, Ivo (2001). *Controlo disciplinar na escola – Processos e práticas* (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Duarte, Rosário (2004). *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar: Curitiba.
- Dubar, Claude (1999). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educ. Soc.* [online], 19(64), 87-103. Consultado em 20 Janeiro, 2014, em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000300004>.
- Enguita, Mariano (1991). A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarianização. *Revista Teoria e Educação*, (4), 41-61.

- Esteves, Manuela, & Rodrigues, Ângela (1993). *A análise das necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, Manuela (2006). Formação de professores: das concepções às realidades. In Licínio Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves, & Rui Canário (Orgs.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 112- 158). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Consultado em 20 Fevereiro, 2014, em http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/BoasPraticas253993794/fmartins/A_Educacao_em_Portugal_1986_2006_Alguns_Contributos_de_Investigacao.pdf.
- Esteves, Manuela (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37 – 48. Consultado em 20 janeiro, 2012, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>
- Estrela, Maria Tereza (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48. Consultado em 20 Março, 2013, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414103>.
- Estrela, Maria Tereza (2006). A formação contínua entre a teoria e a prática. In N. S. C. Ferreira, *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez.
- Estrela, Maria Tereza, & Estrela, Albano (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 73-79). Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2006). *Organização do sistema educativo em Portugal 2006/07*. Consultado em 2 Dezembro, 2013, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#description.
- Eurydice (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: regulations and statistics*. Consultado em 2 Dezembro, 2013, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

- Évora (2012). *Diagnóstico Social de Évora 2013/2015*. Conselho Local de Acção Social. Consultado em 29 Março, 2014, em http://www2.cm-evora.pt/RedeSocial/Documentos%20PDF/2013/Diagn%C3%B3stico%20Social_CLASE_2013.pdf.
- Federação Nacional dos Professores [FENPROF] (2013) . *Estudo confirma: salários dos docentes portugueses abaixo da média da OCDE*. <http://photos1.blogger.com/blogger2/2246/1829/1600/1.1.jpg>.
- Fernandes, Francisco das Chagas (2013). Conferência Nacional de Educação: uma política de Estado. In Pablo, Gentili (Org.), *Política educacional, cidadania e conquistas democráticas* (pp 130-184). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Ferreira, Fernando Ilídio (1998). *Dinâmicas locais de formação*. Braga: CECS/Universidade do Minho.
- Ferreira, Rodolfo (2002). *Entre o sagrado e o profano – lugar social do professor* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Quartet.
- Ferreira, João (2004). Políticas de continuidade e mudança na organização do ensino em Portugal: da última reforma educativa do século XX à primeira do século XXI. *Atas do II colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares* (pp. 3814-3828). Rio de Janeiro: UERJ
- Ferreira, António Gomes, & Mota, Luís (2009). *Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário*. Consultado em, 10 Setembro, 2001, em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>.
- Filho, João Palma (2009). Políticas de formação de professores para a educação básica: a proposta Federal e do Estado de São Paulo. *Revista Múltiplas Leituras*, 2(2), 205-218. Consultado em 20 Março, 2013, em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/ML/article/viewFile/1449/1474>.

- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16. ISSN 1645-1384 (online). Consultado em 20 Março, 2013, em <https://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Formosinho, João, & Bodião, Idevaldo da Silva (2010). A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 403-418. Recuperado em 20 Março, 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a14v36n1.pdf>.
- Formosinho, João, & Araújo, Joaquim Machado (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. *Revista de Educação*, 6(11), 1-16. Consultado em 20 Março, 2013, em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>.
- Fonseca, Victor (2004). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógico ao insucesso escolar* (3.^a ed.). Lisboa: Âncora Editores.
- Fontana, Andrea, & Frey, James (1994). Interviewing the art of science. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). London: Sage Publications.
- Freitas, Helena Costa Lopes (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28(100-Especial). Consultado em 15 Outubro, 2011, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia do oprimido* (33.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água.
- Garcia, Carlos Marcelo (2005). *A formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, Carlos Marcelo (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

- Gatti, Bernadete (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, Bernadete, & Barreto, E. (Coord.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, Bernadete (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113). Consultado em 20 Abril, 2012, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci_arttext.
- Gatti, Bernadete; Barreto, Elba, & André, Marli (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Gazeta do Povo (2011). *Salas superlotadas, ensino prejudicado*. Consultado em 30 Dezembro, 2011, em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/14289/salas-lotadas-ensino-prejudicado>.
- Gentili, Pablo (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, 30. Consultado em 10 Setembro, 2000, em <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313699007>.
- Gentili, Pablo, & Stubrin, Florência (2013). Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In P. Gentili (Org.). *Política educacional, cidadania e conquistas democráticas*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Gil, António Carlos (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Giroux, Henry (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, Carlos Alberto; Silva, Guilherme Rego, & Silva, Daniela Vilaverde (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*, 11(1), 93-104. Consultado em 20 Março, 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12545/1/A%20indisciplina>

%20numa%20escola%20portuguesa%20-
%20olhares%20da%20comunidade%20educativa.pdf.

Gonçalo, Lurdes (2011). *Impacto do programa de formação em ensino Experimental das ciências nas práticas Pedagógicas de professores de 1.º CEB: um estudo no distrito de Bragança*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

G1- educação (2013). *MEC vai investir R\$ 1 bi em programa de formação de professores em 2014*. Consultado em 20 Março, 2013, em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/11/mec-vai-investir-r-1-bi-em-programa-de-formacao-de-professores-em-2014.html>.

Hall, Stuart (2004). *A identidade cultural na pós- modernidade* (9.ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Hamel, Jacques; Dufour, Stephane, & Fortin, Dominic (1993). *Case study methods*. London: Sage Publications. Consultado em 20 Abril, 2014, em <http://tocs.ulb.tu-darmstadt.de/30487463.pdf>

Harvey, David (1996). *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.

Heidrich, Gustavo (2009). A escola da família. *Revista Nova Escola/Guia do Ensino Fundamental de 9 anos*, 25(225) 25-30.

Hobsbawn, Eric (1995). *Era dos extremos: o breve século XX (1914- 1991)*. São Paulo: Companhia das Letras.

Hoyle, Eric (1982). The professionalization of teacher: a paradox. *British Journal of Education Studies*, XXX(2), 161-171. Consultado em, Maio, 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3121549?sid=21105928421263&uid=4&uid=70&uid=2129&uid=2>.

Hortale, Virginia , & Mora, José-Ginés (2004). Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Educação e*

Sociedade, 25(88) 30- 42. Consultado em 21 Março, 2013, em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300014>

Ianni, Octavio (1994). O mundo do trabalho, *Perspectiva*, 8(1), 2-12.

Imbérnon, Francisco (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del professorado en el estado español y Latinoamérica. *Educación*, 30, 15-25. Consultado em 20 Abril, 2013, em <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p15.pdf>

Imbernón, Francisco (2004). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

Imbernón, Francisco (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 31-42.

Imbernón, Francisco (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2012). *Contagem da população brasileira*. Consultado em 20 , Março, 2013 em <http://www.ibge.gov.br/home>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira [INEP] (2011). *Resultado final do Censo escolar 2011*. Consultado em 20 Setembro, 2012, em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira [INEP] (2012). *Resultado final do Censo escolar 2012*. Consultado em 20 Setembro, 2013, em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2010). *Resultado final do Censo Escolar 2010*. Consultado em 10 de Fevereiro, 2013, de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

Jodelet, Denise (2002). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

Kaustscher, Paulo (2011). Salário do professor no Brasil é o 3º pior do mundo. *Diário de Classe*. Consultado em 20 Abril, 2013, em <http://www.diariodaclasse.com.br/forum/topics/sal-rio-do-professor-no-brasil-o-3-pior-do-mundo>.

Krawczyk, Nora Rut (2005). Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. *Educação & Sociedade*, Campinas, 26(92), 799-819. Consultado em 12 Novembro, 2013, em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Krawczyk, Nora Rut (2005). Política de regularização e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. *Educação & Sociedade*, 26(92), 799-819.

Lehmkuhl, Marcia (2011). *Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada*. Mestrado acadêmico em educação instituição de ensino, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Consultado em 10, Fevereiro, 2014, em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95705>.

Leite, Carlinda (2003). *A formação de professores em Portugal e a declaração de Bolonha*. Comunicação realizada na reitoria da Universidade de Aveiro. Consultado em 14 Março, 2014, em <https://www.fpce.up.pt/ciee/invs/carlinda.htm>.

Leite, Carlinda (2005). Percurso e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, XXVIII (3), 371-389. Consultado em 20 Abril, 2013, em <http://pt.scribd.com/doc/2677908/Percursos-e-tendencias-recentes-da-formacao-de-professores-em-Portugal>.

Leite, Teresa (2007). *A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Lessard-Hébert, Michele, Goyette, Gabriel, & Boutin, Géraldo (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, José Carlos (2007). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (9a ed.). São Paulo: Cortez.
- Lichtman, Marilyn (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lobiondo – Wood, G, & Haber, J. (2001). Confiabilidade e validade (4.^a ed.). In. G. Lobiondo – Wood, & J. Haber (Eds.), *Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização* (pp.186-99). Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Lopes, Amélia (2002). Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. *Atas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 71-77). Consultado em 20 Abril, 2013, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15481/2/48262.pdf>.
- Lopes, Amélia; Mouraz, Ana; Ferreira, Elisabete; Pereira, Fátima; Fernandes, Preciosa; Moreira, Jacinta, . . . Rodrigues, Lurdes (Orgs.) (2011). *Formação contínua de professores (1992-2007). Contributo de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: CIVPSIC.
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, & Carolino, Ana Maria (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.
- Lüdke, Menga, & Boinge, Luís (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, 25(89), 1159-1180. Consultado em 20 Maio, 2013, em <<http://www.cedes.unicamp.br>.
- Maciel, Camila (2013). Mais da metade dos alunos do 3.º ano do ensino fundamental são analfabetos funcionais. *Agencia Brasil*. Consultado em 20 Março, 2013, de <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-06-25/mais-da-metade->

dos-alunos-do-3%C2%BA-ano-do-ensino-fundamental-sao-analfabetos-funcionais-diz-pesquisa.

Madeira, Margot (2003). A (re)construção da teoria na prática do professor: os sentidos de aprendizagem. *Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós - Graduação (PUC/SP)*, 14(15), 207-222.

Madeira, Margot (2005). Representações sociais e processo discursivo. In A. S. Moreira, B. V. Camargo, J.C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teóricas e metodológicas em representações sociais* (pp.459-470). João Pessoa: Universitária UFPB.

Manzini, Eduardo José (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate. *Anais*. Bauru: SIPEQ. Consultado em 20 Abrl, 2013, em http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf.

Marin, Alda Junqueira, & Sampaio, Maria Ferreira (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1203-1225. Consultado em 2 Novembro, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>

Martins, Isabel; Vieira, Celina; Vieira, Rui; Sá, Patrícia; Rodrigues, Ana, . . . Neves, Claudia (2011). *Avaliação do impacte do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências: um estudo de âmbito nacional- Relatório Final*. Consultado em 10 Janeiro, 2014, em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=203>.

Martins, Maria Isabel (2010). *Avaliação do impacte do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências: um estudo de âmbito nacional*. Universidade do Aveiro. Recuperado em 20 Março, 2014, em http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/ciencias_experimentais/Documentos/projeto_investigacao.pdf

- Matos, Manuel (1999). *Teorias e práticas da formação: contributos para reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Editora Asa
- Minayo, Maria Célia (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (10.^a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação (2007). *Educação e formação em Portugal*. Consultado em 20 Abril , 2012, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf)
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2011). *Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização)*. Consultado em 20 Março, 2011, de <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1402/prova-abc-avaliacao-brasileira-do-final-do-ciclo-de-alfabetizacao-2011/>.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2007). *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*. Consultado em 5 Outubro, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203>.
- Ministério da Educação/ GIASE (2004). *Sistema Educativo Português*. Consultado em 20 Abril , 2013, em http://www.fne.pt/files_old/carta_educativa/descri_se_0405_v3.pdf.
- Moreira, Jacinta; Lima, Lurdes, & Lopes, Amélia (2009). Contributos para o conhecimento da formação contínua de professores em Portugal: uma reflexão apoiada na análise de resultados. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp 146-164). Braga: Universidade do Minho. Consultado em 10 Março, 2012, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c61.pdf>.
- Morgado, José (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 19(73), 793-812. Consultado em 20 Março, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>

- Moscovici, Serge (2003). *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Nascimento, Simone Freitas (2008). *Representação social de professores sobre formação continuada em educação*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil.
- Nóbrega, Terezinha (2008). Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 141-148. Recuperado em 20 Abril, 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf>.
- Nóvoa, António (2009). *Professores, imagem do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António (1987). Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV -XX). *Análise Psicológica*, 5(3), 413-440. Consultado 21 Março, 2013, em <http://hdl.handle.net/10400.12/2200>.
- Nóvoa, António (1991a). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 63-76). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, António (1991b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 9- 19). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1992). Formação do professor e profissão docente (2.^a ed.). In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, António (1999). Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20. Consultado em 20 Abril, 2013, em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801/29573>.
- Nóvoa, António (2000). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

- Nóvoa, António (2006). Nada substitui o bom professor (Palestra proferida no SINPRO-SP). São Paulo.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: what students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science. Volume I*. Acedido a 10 de Janeiro de 2011, na página internet da OCDE: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Oliveira, Dalila (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Revista e Sociedade*, 26(92), 176-1194. Consultado em 2 Setembro, 2011, de www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf.
- Oliveira, Dalila (2003). *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, Dalila (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilidade. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1127-1144.
- Oliveira, Dalila (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, (1), 17-3. Consultado em 5 Fevereiro, 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>.
- Oliveira, Giovana (2013). *Efeitos da formação – o caso de uma ação de formação inserida no programa de formação contínua de professores em atendimento educacional especializado*. Doutoramento em educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Oliveira, Ramon (2003). *A (des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, José (2004). A (difícil) construção da profissionalidade. *Educação*, 29(2), 11-15. Consultado em 23 Maio, 2013, em <http://www.ufsm.br/ce/revista>.
- Pacheco, José, & Flores, Maria Assunção. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, Vanilda, Junqueira, Célia, & Muls, Leornado (1997). Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. *Cad. Pesquisa*. [online]. (100), 109-120.

Consultado em 20 Mai, 2013, de <http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/20262/prioridade-ensino-basico-pauperizacao-docente/>.

Pereira, Fátima (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Pereira, Julio (2006). *Formação de professores: pesquisa, representações e poder* (2.^a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Perrenoud, Phelippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Petrie, Kirsten, & McGee, Clive (2012). Teacher professional development: Who is the learner?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2). Consultado em 20 Novembro , 2013, em <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss2/4/>.

Picado, Luís (2009a). *Indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva*. Consultado em 20 de Fevereiro, 2014, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>.

Picado, Luís (2009b). *Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente*. Portal do psicólogo. Consultado em 20 Novembro, 2013, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>.

Pimenta, Selma (1988). Funções sócio históricas da formação de professores da 1.^a à 4.^a Série do 1.º Grau). São Paulo: FDE.

Pimenta, Selma (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 521-539. Consultado em 20, Março, 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>.

Pimenta, Selma (2007). Formação de professores: identidade e saberes docentes (5.^a ed.). In S. G. Pimenta (Ed.), *Saberes pedagógicos e atividades docentes* (pp.15-37). São Paulo: Cortez.

- Plácido, Maria (2011). *Formação continuada de professores: análise sobre uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na organização do trabalho pedagógico*. Mestrado acadêmico em educação, Universidade Federal de Sergipe, Brasil. Consultado em 20 Março, 2014, em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.
- Ponte, João (1994). Desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, (31), 9 - 20.
- Ponte, João (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?* (pp. 193-211). Lisboa: SPCE.
- Ponte, João (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat* 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM
- Popkewitz, Thomas (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Prieto, Rosângela (2006). Atendimento de alunos com necessidades educativas especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In M. T. Mantoan, R. G. Prieto, & V. A. Arantes (Orgs.). *Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos* (pp. 31-74). São Paulo: Summus.
- Projeto Educativo (2010). *Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora*. Consultado em 10 de Fevereiro, 2014, em <http://www.ae3evora.edu.pt/agrupamento/>.
- Punch, Keith (1998). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications
- Ramalho, Betânia, Nuñez, Isauro, & Gauthier, Clemont (2004). *Formar professores, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios* (2.^a ed). Porto Alegre: Sulina
- Ramos, Kátia (2010). Profissionalidade docente universitária: um conceito em (re)construção. *Ensino em-Revista*, 17(2), 561-578.

- Raymundo, Valéria (2009). Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. *Letras de Hoje*, 44(3), 86-93. Consultado em 20 Março, 2013, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5768/4188>
- Rodrigues, Ângela (1999). *Metodologias de análise de necessidades de formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, Ângela (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação. Ciências da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação
- Rodrigues, Maria de Lurdes (1997) – *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Universidade de Aveiro.
- Roldão, Maria do Céu (2002). A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 4, 36-41.
- Roldão, Maria do Céu (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12 (13), 105-126. Consultado em 20 Março, 2012, de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>
- Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34). Consultado em 20 Dezembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.
- Romanelli, Otaíza (2006). *História da Educação no Brasil* (30.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- Sacristán, José (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Sacristán, José (2000). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem liberal nas escolas. In José Pacheco; José Morgado, & I. Viana (Org.), *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação* (pp.47-63). Porto: Porto Editora.
- Santos, Maria Manuela (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos: seus reflexos nas concepções e práticas profissionais*. Tese de doutoramento em educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Santos, Sônia Regina (2008). A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o pró-letramento e os modos de “formar” os professores. *Práxis Educativa*, 3(2), 143-148. Consultado em 20 abril, 2014, de file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/Dialnet-ARedeNacionalDeFormacaoContinuadaDeProfessoresOPro-2767773.pdf.
- Saviani, Demerval (1997). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, Demerval (2011). Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In Ana Carolina Marsiglia (Org.), *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos* (pp. 197-225). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, Demerval (2004). *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional* (5.ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, Demerval (2008). *Escola e democracia*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Schön, Donald (2000). *Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Secretaria de Educação Especial [SEESP] Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2011). *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*. Brasília, DF: SEESP/MEC. Consultado em 10 de Janeiro, 2014, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3Aprogramaformacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidadeadistancia&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=826. Acesso em 13.09.201.

Sequeira, Ana ; Botelho, Fernanda, & Solla, Luísa. (2010). PNEP - Contributos para o desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*. Vol. 1 (2) . Consultado em 10, Janeiro, 2014, em <http://mediacoes.esse.ips.pt>.

Serrazina, Maria (Cord.), Canavarro, Ana; Guerreiro, António; Rocha, Isabel, & Portela, José (2010). *Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Relatório Final. 1 de Setembro 2009 a 31 de Agosto de 2010. Consultado em 20 de Março, 2014, em <http://projectos.esse.ips.pt/pfcm/>.

Shiroma, Eneide, & Evangelista, Olinda (2004). A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, 22(02), 525-545. Consultado em 20 de Março, 2014, em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>

Silva, J. F., & Almeida, L. A. A. (2010). Política permanente de formação continuada de professores: entraves e possibilidades. In Andrea Ferreira, & Shirleide Pereira da Silva (Orgs.), *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática* (pp.86-120). Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Silva, J. N. (2003). A formação contínua de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Eds.), *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp.105-190). Porto: Porto Editora,

Silva, Nuno Pinto (2011). *Avaliação do impacto do Programa de Formação contínua em Matemática para Professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico no desenvolvimento e implementação do conhecimento didáctico*. Tese de

doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Silveira, Isabel Dias (2011). *Impacto da formação na prática pedagógica dos professores Estudo de uma ação de formação integrada no PNEP*. Dissertação de mestrado em ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Sim-Sim, Inês (2000). Formar leitores: a inversão do círculo. In F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet (2002). *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Consultado em 10 de Janeiro, 2014, de http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_formar_leitores_a.pdf.

Souza, Mariza Rabello (2006). Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In L. S. Viegas, & C.B. Angelucci (Orgs.), *Políticas públicas em educação & psicologia da educação* (pp. 129-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Teixeira, Cristina Fernandes (2013). *Avaliação dos efeitos da formação a partir da perspectiva dos participantes – Estudo de uma ação de formação contínua para professores do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em ciência da educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Teodoro, António (2003). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 127-144. Recuperado em 5 Outubro, 2011, em <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900107.pdf>.

UNESCO (2013). *Relatório de Monitoriamento Global de EPT. Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade da educação para todos*. Consultado em 10 de Março, 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>.

- Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis. Consultado em 22 Abril, 2013, de <http://pt.scribd.com/doc/30875199/Valles-Miguel-Tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social>.
- Vasconcelos, Celso Santos (2003). Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação (10.^a ed.). São Paulo: Libertad.
- Veiga Simão, Ana (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as Identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 93-103). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, Ilma Passos (Org.) (2002). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (14.^a ed.). Papirus.
- Vieira, Suzane da Rocha, & Malanchen, Julia (2006). A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ. Consultado em 20 Março, 2013, em: <www.redeestrado.org>.
- Weber, Silke (2000). Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, 21(70). Consultado em 11 Outubro, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a08v2170.pdf>.
- Weber, Silke (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, 24(85) . Consultado em 10 de Novembro, 2013, em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Legislações Consultadas

Portugal

Lei 46/86. De 14 de Outubro.

Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE).

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.

(Define um quadro (genérico) orientador da autonomia da Escola)

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

(Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

(Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-lei nº 274/94, de 28 de Outubro.

(Aprovou o regime jurídico da formação contínua de professores).

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro.

(Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio).

Decreto Regulamentar nº 12/2000, de Agosto.

(Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento).

Decreto-lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro.

(Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior).

Despacho conjunto nº 812/2005

(Estabelece o programa de formação contínua em matemática para os professores do 1º ciclo do Ensino Básico).

Despacho n.º 546/2007, de 11 de janeiro.

(Este normativo cria um programa que tem por objectivo melhorar as condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 1.º Ciclo).

Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

(O presente decreto-lei aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).

Despacho n.º 6754/2008, 7 de Março.

(Trata da melhoria das condições de ensino e aprendizagem da Matemática e a valorização das competências dos professores nesta disciplina).

Decreto-Lei n.º 270/2009. De 9 de Setembro.

(Procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto _Lei 85/2009, de 14 de Abril.

(Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 68/2008)

Despacho n.º 701/2009, de 09 de Janeiro.

(Dá continuidade ao Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Decreto – lei 75/2010 de 23 de Junho.

(Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Despacho n.º 8783/2010, de 24 de Maio.

(Determina a continuidade do Programa de Formação contínua em Matemática para os professores dos 1º e 2º Ciclos).

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 22 de Fevereiro.

(Procede à 11.^a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário)

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril.

(É criado, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares).

Brasil

Brasil (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº5. 692/71, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providência. Consultado em 30 Maio, 2013, de http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm.

Brasil (1998). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

Brasil (1998b). *Referencial Curricular Nacional para educação infantil*. Introdução v.1. Formação Pessoal e social v.2. Conhecimento de mundo v.3. Brasília. Mec/Sef, 1998.

Brasil (2000). *Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. Consultado em 20 Setembro, 2001, de http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3554_00.htm

Brasil (2006). *Lei nº 11.273, de 6 de Fevereiro de 2006*. Estabelece a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores para educação básica. Consultado em 5 Setembro, 2012, de <http://www.google.com.br/search?hl=ptR&q=lei+11.273+de+2006+mec&btnG=Pesquisar&meta>.

Brasil (2007a). *Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação – FUNDEB. Consultado em 12 Setembro, 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm.

Brasil (2007b). Decreto Lei nº. 6.300 de 12 de Dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-Proinfo. Consultado em 3 Março, 2013, de http://gestao2010.mec.gov.br/marcos_legais/decree_19.php.

Brasil (2009). *Decreto nº. 6.755, de 29 de Janeiro*. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica. Consultado em 13 Setembro, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm

Brasil (2011). *Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional. Consultado em 20 Setembro, 2011, de <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>.

Brasil (2013). Lei Lei 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Consultado em 3 de Maio, 2013, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm.

Macapá (2009). Lei nº 065/2009. *Dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira e remuneração dos profissionais da educação pública do município de Macapá-Amapá*.

Decreto nº. 6571/2008 – Atendimento educacional especializado (AEE)

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Guião de entrevista aos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamental.

**GUIÃO DE ENTREVISTA
AOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO/ENSINO FUNDAMENTAL**



Entrevistas individuais semi-estruturadas

I-TEMA: Formação contínua: Contributos para a profissionalidade dos professores do 1º ciclo do ensino básico/ ensino fundamental

II- Entrevistados: Professores do 1º ciclo do Ensino Básico da cidade de Évora- Portugal e do Ensino Fundamental da cidade de Macapá- Amapá- Brasil, no ano lectivo de 2012/2013.

III- Objetivo Geral: Compreender os contributos da formação contínua para a profissionalidade do professor do 1º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil

1ª ETAPA: PREPARAÇÃO

Designação do bloco	Objetivo	Tópicos de questionamento	Observações
Contato inicial	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados	- Informar acerca dos principais objetivos da entrevista. - Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato dos entrevistados. - Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista. - Colocar à disposição dos entrevistados os resultados da investigação. - Solicitar aos entrevistados que participem, futuramente, do grupo focal. - Agradecer a ajuda e colaboração.	Duração: 5 minutos

2ª ETAPA: PERFIL DO PROFESSOR ENTREVISTADO

Designação do bloco	Objetivo	Tópicos de questionamento	Observações
• Perfil do professor entrevistado	• Conhecer o perfil do professor entrevistado.	• Da idade. • Da formação universitária. • Da instituição formadora. • Da localização da instituição. • Da situação na docência. • Do tempo de serviço como professor. • Do tempo de trabalho na escola. • Do ano/série que leciona.	• Duração: 5 minutos

3º ETAPA: DESENVOLVIMENTO

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Bloco temático	Tópicos de questionamento	Observações
A Percepção de formação contínua e profissionalidade.	- Perceber as percepções dos professores do 1º ciclo sobre formação contínua - Perceber os elementos que contribuem para o desenvolvimento profissionalidade docente.	Questionar os professores acerca: - Das percepções sobre formação contínua - Das percepções dos elementos que contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade.	- Qual a sua percepção sobre formação contínua? - Quais os elementos necessários para o exercício da profissão docente (profissionalidade)?	Duração:5 minutos
Designação dos blocos	Objetivos específicos	Bloco temático	Tópicos de questionamento	Observações
B Dimensão pessoal da profissionalidade.	Perceber em que medida a formação contínua vem sendo um instrumento de promoção da dimensão pessoal da profissionalidade dos professores	Questionar os professores acerca: Da contribuição da formação contínua para a promoção da dimensão pessoal da profissionalidade dos professores.	- A formação contínua ajuda a lidar com eventuais dificuldades, decorrentes da profissão? - Enfrenta alguma dificuldade em sala de aula? Quais? - Essas dificuldades interferem no exercício da sua profissão?	Duração:5 minutos

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Blocos temáticos	Tópicos de questionamento	Observações
C Dimensão profissional da profissionalidade.	• Analisar de que modo a como formação contínua ajuda o professor, a desenvolver novas profissões, no que concerne à dimensão profissional.	Questionar os professores acerca: • Da aplicabilidade dos conhecimentos abordados na formação contínua para a atuação pedagógica dos professores no 1º ciclo.	• Considera as ações da formação contínua nas quais participou como positivas (importantes para a sua atuação docente)? Por quê? • Consegue utilizar os conhecimentos trabalhados na formação contínua em sala de aula? Como?	Duração:10 minutos
		Questionar os professores acerca: • Da contribuição da formação contínua para a autonomia docente.	• A formação contínua contribui para desenvolver a sua autonomia metodológica na escola? Como? • Considera ter autonomia para desenvolver as suas atividades pedagógicas? Porquê? • Tem autonomia para escolher as suas percepções teórico-metodológicas? Se sim, exemplifique?	Duração:10 minutos

		Questionar os professores acerca: Do tato pedagógico no ato de ensinar.	- A formação contínua ajuda a lidar com os desafios profissionais? - Consegue manter uma relação afetiva com os alunos e com os colegas de trabalho? Como? - Estas relações interferem no desenvolvimento das suas atividades? - A formação contínua contribui para desenvolver uma relação afetiva com os alunos e colegas de trabalho?	Duração:15 minutos.
		Questionar os professores acerca: Do desenvolvimento de um trabalho em grupo.	- Os cursos de formação contínua orientam para desenvolver um trabalho colaborativo? Como? Porquê? - Como planifica as suas atividades? Conta com a colaboração de outros colegas?	Duração:10 minutos
Designação dos blocos	Objetivos específicos	Bloco temático	Tópicos de questionamento	Observações

D Dimensão institucional da profissioanlidade.	Conhecer os contributos da formação contínua para o desenvolvimento da profissioanlidade dos professores, na dimensão institucional.	Questionar os professores acerca: Da contribuição da formação contínua para o desenvolvimento da dimensão institucional da profissioanlidade.	- A formação contínua contribui para a sua participação na gestão da escola? Como? Porquê? - É convidado a participar nas decisões da gestão escolar? Como? - Desenvolve algum projeto juntamente com os colegas para a melhoria da escola? Qual? - A formação contínua orienta a participar em projetos educativos da escola? Como? - Participou ou participa na elaboração de algum documento orientador da vida da escola? Qual? - Contribui para a estrutura da escola (coordenação educativa, supervisão escolar, órgão da administração e gestão escolar)? Como?	Duração:15 minutos
			A formação contínua orienta para	

		Questionar os professores acerca: • Da contribuição da formação contínua para o desenvolvimento do trabalho em equipa	um trabalho em equipa? • Participa em alguma equipa dentro da escola (docente, pedagógica ou educativa)? Se sim, qual a sua função? • Considera importante esse tipo de trabalho dentro da escola? Porquê?	
Designação dos blocos	Objetivos específicos	Bloco temático	Tópicos de questionamento	Observação
E • Dimensão sociopolítica da profissionalidade.	• Compreender em que medida a formação contínua pode ajudar os professores a desenvolverem a dimensão sociopolítica da profissionalidade	Questionar os professores acerca: • Da contribuição da formação contínua para a dimensão social (articulação entre professor e pais).	• A formação contínua orienta para fortalecer a relações afetivas com os pais ? • Qual a participação dos pais nos projetos educativos	Duração:10 minutos
		Questionar os professores acerca: • Do envolvimento políticos nos grupos de	• Os professores são incentivados pela formação contínua a participarem nos grupos de discussão/associações em prol da educação?	Duração:10 minutos

		discussão/associações/ sindicatos em prol da educação.	• Tem participado em algum grupo de discussão/associações/sindicatos para a democratização do ensino? Se sim, o que fazem? • Considera importante participar em grupos de discussão/associações/sindicatos? Porquê?	
--	--	---	--	--

APÊNDICE 2

Protocolo de entrevista semi-estruturada a uma professora do 1.º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil

APÊNDICE 2

Protocolo

Protocolo de entrevista

Entrevistado: professora do 1º ciclo da escola BA , localizada no bairro Novo Horizonte na cidade de Macapá-Amapá- Brasil

Período: Outubro a Novembro de 2012

1- BLOCO A

ENT- Qual a sua concepção sobre formação contínua?

PROF. - A formação continuada é a busca de conhecimentos, seja através de cursos ou até uma leitura que eu faça, isso é formação continuada. Quando a gente faz a faculdade, a gente ver algumas coisas, mas na prática, parece que a gente esquece um pouquinho, por isso que é importante lembrar. Não é que a gente não sabe, sabe sim, mas quando vêm às novas opções eles trazem coisas tão simples, que nós perguntamos, porque não fiz assim.

ENT – Quais os elementos necessários para o exercício da profissão docente (profissionalidade)?

PROF. - Acredito que a gente tem que ter muita disponibilidade e gostar da profissão, pois a gente enfrenta cada barreira, que sinceramente (pausa). Esse ano, eu estou com uma turma muito barra pesada, se eu não fosse tão responsável, já tinha largado essa turma. Além disso, precisamos de uma estrutura física melhor, principalmente nas salas de aulas que são quentes, não tem espaço para as crianças fazerem educação física, matérias pedagógicas que falta, as salas de aula lotadas, muita coisa falta para eu exercer minha atividade como eu gostaria.

2-BLOCO B

ENT. - Enfrenta alguma dificuldade em sala de aula (decorrentes da profissão)? Caso sim, quais?

PROF. - Sim, a gente não pode dizer que tudo é 100%. Este ano estou enfrentando dificuldade, pois tenho uma turma muito problemática, que já vem desde o ano passado. Esse ano que eu assumi, são alunos que não sabiam o que era regra, são alunos

totalmente largados, pois nossa escola está localizada em uma comunidade carente, de periferia. No plantão pedagógico de sábado, os pais falaram da mudança dos filhos, vieram me dar parabéns. Eu percebi que tudo que passei durante o ano está sendo recompensado, pois os pais estão percebendo.

ENT - Essas dificuldades interferem no exercício da profissão professor?

PROF. - Muito, muito, pois me fez analisar se é isso mesmo que eu quero, daqui para frente. Quando entrei para o magistério, meus pais não queriam que fizesse magistério, pela cabeça dos meus pais eu nunca seria professora. Eu estou na profissão porque eu quero, mas já pensei várias vezes em desistir, não vou negar, as vezes que me faz permanecer é o reconhecimento de alguns pais e perceber o avanço das crianças.

ENT - Os cursos de formação contínua, o qual participou, ajudam a lidar com esses sentimentos?

PROF. - Acredito que ajudam, porque faz a gente refletir, a gente olhar para o lado e ver que não é só a gente que está passando por essas dificuldades. A área da educação, infelizmente, tem esses entraves, problemas e se a gente for largar, aí mesmo que a tendência é piorar.

3-BLOCO C

ENT - Consegue utilizar os conhecimentos trabalhados na formação contínua em sala de aula? Como?

PROF. - Sim, porque muitas das atividades, a exemplo do curso para participar das olimpíadas de língua portuguesa, nos ensinam como a gente trabalhar em sala de aula. Passamos dois dias para lá, quando voltamos, eu fui fazer a socialização com os meus colegas, que falaram que estavam perdidos, assim fizemos um cronograma e aplicamos em sala de aula. Outra questão foi as oficinas no início do ano, na semana pedagógica, também, várias atividades que as meninas das secretarias trouxeram para a gente, nós aplicamos em sala de aula.

ENT - Considera as ações da formação contínua nas quais participou como positivas (importantes para a sua atuação docente)? Por quê?

PROF. - Não participei de muitas formações, mas aquelas que participei considero positiva.

ENT - Considera ter autonomia para escolher as suas concepções teóricas - metodológicas? Se sim exemplifique?

PROF. - Com relação a metodologia, com certeza, eu escolho como vou trabalhar. Eu tenho que ter autonomia, porque quem conhece a realidade da turma sou eu, então não adianta coordenadora dizer como eu devo fazer, nem outro professor, eu tenho que ter capacidade de desenvolver essa atividade com eles ou não. Eu tenho que ter essa autonomia.

ENT - A formação contínua contribui para desenvolver a sua autonomia metodológica na escola? Como?

PROF. – Eu, não percebi dentro da formação que participei essa questão, ficam muito preso aos conteúdos, que para alguns é mais importante.

ENT - Consegue manter uma relação afetiva com os alunos e com os colegas de trabalho? Como?

PROF. - Sim, no início tive um momento conturbado com os alunos, que não tinham limites, faziam tudo o que queriam, mas falei que não era assim. Eu ia ao banheiro e eles queriam tomar conta da sala, ficavam na porta e esqueciam do dever deles. Fiz reuniões com os pais e agora parece que estão entrando no eixo. Acho que estou conseguindo mudar seus comportamentos. De forma geral, posso dizer que tenho uma relação boa. O lado afectivo é importante. Com o meus colegas, também, tenho um relacionamento muito bom, colaboramos uns com os outros.

ENT - Estas relações ajudam no desenvolvimento das suas atividades?

PROF. – Essa relação afetiva com o aluno é fortalecida, pois conseguimos contornar algumas situações, às vezes os alunos estão muito agitados, assim a gente tem que parar um pouquinho, pensar, conversar com eles, se for o caso, fazer relaxamento e só depois retornar a aula. É preciso reprogramar se for necessário. A gente tem que ter o plano B para poder dar aula, pois a agitação deles é complicada, mas mesmo assim, tento manter uma relação boa com eles.

ENT - A formação contínua contribui para desenvolver uma relação afetiva com os alunos e colegas de trabalho?

PROF. - Com os colegas de trabalho posso até dizer que sim, pois partilhamos muitas coisas, mas com os alunos, deixa à desejar.

ENT - Como planifica as suas atividades? Conta com a colaboração de outros colegas?

PROF. - A gente faz um planeamento integrado, onde a gente selecciona os conteúdos, ver as metodologias possíveis e os professores trazem sugestões, assim planeamos como trabalhar. Eu realizo com os professores da minha série, que é a 5º ano. Esse planeamento é importante, porque socializamos, eu trabalho de uma maneira, acho que as coisas estão bem, porém percebo que o meu colega está mais avançado. O trabalho em conjunto ajuda a ter a visão das turmas, isso é muito importante aqui na escola, pois temos essa visão do todo. O resultado positivo da escola na Provinha Brasil vem desse trabalho integrado. Vale destacar que, apesar, de não planejar com as outras séries, mas damos continuidade naquilo que o professor deu anteriormente, assim de certa forma tem uma integração.

ENT - Os cursos de formação contínua orientam para desenvolver um trabalho em grupo? Como? Porquê?

PROF. - A formação continuada está sempre mostrando essa visão do trabalho em grupo, até porque ela orienta para as partilhas. Quando eu estou com uma dificuldade, principalmente em relação aos conteúdos, eu socializo com meus colegas.

4- BLOCO D

ENT - É convidado a participar das decisões da gestão escolar? Como?

PROF. - Dentro da escola as coisas são complicadas. Eles chamam a gente para falar dos recursos, perguntam como devemos aplicar e explicam onde pode ser aplicado, porém na prestação de conta deixam muito a desejar. A questão dos recursos que vem de Secretaria da Educação é sempre muito complicado, mas na questão pedagógica já participamos de algumas decisões.

ENT - Desenvolve algum projeto juntamente com os colegas para a melhoria da escola? Qual?

PROF. - Temos projeto que ajudam a comprar máquina de xerox, mas só isso. Não temos outros projetos para esse fim.

ENT - Participou ou participa na elaboração de algum documento orientador da vida da escola? Qual?

PROF. - Do Projeto Político Pedagógico (PPP) não, mas com o projeto com os alunos sim. Eu sei que o PPP é vida da escola, mas não participei da sua elaboração, eu sei que ele existe, mas não ajudei à construir.

ENT - Contribui para a estrutura da escola (coordenação educativa, supervisão escolar, órgão da administração e gestão escolar)? Como?

PROF. - Quando sou chamada participo, mas a minha sala de aula, já me consome de mais.

ENT - Participa em alguma equipa dentro da escola (docente, pedagógica ou educativa)? Se sim, qual a sua função?

PROF. - Só com meus colegas do 4º ano, no planejamento. Quando tem projetos da escola, eu também participo.

ENT - A formação contínua orienta para participar da gestão da escola? Como? Porquê?

PROF. - A formação não orienta. Eu tenho uma visão da gestão, pois fiz uma especialização nesta área, conheço a parte administração. Meu trabalho de conclusão de curso foi sobre esta questão. Eu fico até surpresa com algumas atitudes adotadas aqui na escola.

ENT - A formação contínua orienta para um trabalho em equipa?

PROF. - Algumas não falam diretamente, mas falam que a gente não pode trabalhar isolado.

1- BLOCO E

ENT - Participa ou participou de algum projeto que seja destinado à comunidade? Qual?

PROF. - Sim, a exemplo do projeto da família que acontece todos os anos, mas os pais pouco participam, isso é muito complicado, pois a gente busca várias estratégias para trazer os pais e eles não vêm. A gente faz parceria, faz um dia inteiro de programação, nos intervalos tem palestras, mas são pouco os pais que comparecem.

ENT- A formação contínua orienta para a participação nos projectos destinados à comunidade?

PROF. - Não.

ENT - Tem participado em algum grupo de discussão/associações/sindicatos para a democratização do ensino? Se sim, o que fazem?

PROF. - Eu sou sindicalizada, mas pouco participo, acho importante lutarmos pelos nossos direitos.

ENT - Considera importante participar em grupos de discussão/associações/sindicatos? Porquê?

PROF. - Acho muito importante, temos que saber dos nossos direitos.

ENT - Os professores são incentivados pela formação contínua a participarem nos grupos de discussão/associações em prol da educação?

PROF. - Não, os cursos não orientam para participar do sindicato, falam mais dos alunos. Eu acho que eles lutam pelos direitos, apesar de eu não participar efectivamente, mas sou sindicalizada, mas me decepção com o sindicato, pois vejo pelo jornal e televisão que não falam dos problemas da educação, como a quantidade de alunos por sala, só se preocupam com a questão financeira, só em fazer greve.

APÊNDICE 3

Quadro global de categorização

Quadro global de categorização

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores		Unidades de contexto: Exemplos
			Portugal	Brasil	
Contributos da formação contínua para a profissionalidade	Formação contínua e profissionalidade	Formação contínua	Atualização profissional	Atualização profissional	Os cursos de formação contínua contribuem de alguma maneira, para melhorar a parte pedagógica, para aplicar os nossos conhecimentos (PPB2).
			Trabalho colaborativo	Superação das dificuldades	
			Progressão na carreira	Motivação	
			Sanar as lacunas da formação inicial		
		Elementos para o exercício da profissionalidade	Conhecimento científico e pedagógico	Uma boa formação educacional	A gente vai aplicar atividade de recreação é estressante, porque eles precisam de espaço diferente, de espaço maior, mas a escola não tem esse espaço de recreação, assim as crianças sentem muito (PBA1)
			Dedicação profissional	Dedicação e compromisso profissional	
			Valorização profissional	Gosto pela profissão	
			Gosta de crianças	Espaço físico e funcionalidade do ambiente escolar	
			Domínio da classe		
			Falta de material pedagógico		
	Dimensão pessoal da profissionalidade	Dificuldades em sala de aula	Problemas de comportamento	Problemas de comportamento	O comportamento dos alunos, neste momento, é muito complicado, a indisciplina é constante. A sociedade cria os meninos para fazerem tudo o que querem, os pais ficam muito pouco tempo com os filhos e o
			Novos programas curriculares	Domínio das disciplinas curriculares	
			Problemas económicos e sociais dos alunos	Falta de material didático	
				Excessivo número de alunos por turma	
				Reduzida participação dos	

				pais	pouco tempo que estão com eles não é de qualidade (PPA5).
		Satisfação e desencantos com a profissão docente	Desencantos com a profissão por razões burocráticas	Tristeza com a profissão	De há alguns anos para cá, tenho vontade de desistir da profissão, principalmente com a minha idade, a gente não tem apoio do pai, que não olha o filho como deveria olhar. (...) (PPA4).
			Desencantos com a profissão devido aos problemas escolares	Vontade de desistir da profissão	
			Desencantos com a profissão devido às políticas educativas	Gosto pela profissão	
			Gosto pela profissão		
		A formação contínua e a profissão docente	Ajuda a lidar com os problemas de sala de aula	Ajuda a lidar com os problemas de sala de aula	Tenho procurado fazer formações, essa última que fiz foi aqui no agrupamento, era destinada à inclusão, que não é só do deficiente, mas de todos. Assim, o tema da indisciplina dos alunos também foi trabalhado e ajudou a ultrapassar alguns problemas (PPB4).
			Balão de oxigénio	Centra no aluno e esquecem o professor	
			Reduzida contribuição para a resolução dos problemas escolares	Reduzida contribuição para a resolução dos problemas escolares	
	Dimensão profissional da profissionalidade	Conhecimento pedagógico e formação	Aplicação dos conhecimentos em sala de aula	Aplicação dos conhecimentos em sala de aula	Posso dizer que as ciências experimentais eram uma coisa que desejávamos muito, sabia algumas coisas,
				Positividade da formação contínua	

		contínua	Positividade da formação contínua	Reduzida contribuição da formação contínua	mas era muito limitado. Assim, a partir do curso, percebi as ciências experimentais de outra forma e a sua contribuição para a sala de aula (PPA5).
				Ausência de contribuição da formação contínua	
		Autonomia metodológica e formação contínua	Existência de autonomia metodologia	Existência de autonomia metodologia	Eu escolho as minhas metodologias, eu seleciono como eu vou trabalhar, com joguinhos ou cartazes (PBB5)
			Formação contínua favorece a autonomia metodológica	Formação contínua favorece a autonomia metodológica	
			Autonomia metodológica essencialmente depende do professor	Falta de autonomia metodológica	
				Formação contínua não orienta para a autonomia metodológica	
		Tato Pedagógico e formação contínua	Tato pedagógico e relação de amizade	Tato pedagógico e relação de carinho/amizade	Eu brinco imenso nas aulas, mas quando é para trabalhar é para trabalhar. A nossa relação é de amizade, eles têm que sentir que eu me importo com eles, caso contrário eles não conseguem avançar (PPA3).
			Tato pedagógico e relação maternal	Tato pedagógico e relação maternal	
			Relação afetiva e profissão docente	Relação afetiva e profissão docente	
			O professor não é pai/mãe	—	
			Professor tem de ser rígido	—	
			Relações afetivas abordadas na formação contínua	Relações afetivas abordadas na formação contínua	
			Relações afetivas não abordadas na formação contínua	Relações afetivas não abordadas na formação contínua	

		Trabalho em grupo e formação contínua	Planificação anual em grupo	Planificação anual em grupo	Temos várias fases de planificação. No início do ano, planeamos com todos os professores do 3º ano, no agrupamento, onde estabelecemos todas as planificações do período (PPA1). Eu consigo partilhar com outros colegas de outros anos, pois só eu trabalho com o 3º ano, partilhamos materiais e outras coisas. (PPB4).
			Planificação semanal em grupo	Planificação semanal em grupo	
			Planificação semanal individual	Planificação semanal individual	
			Formação contínua incentiva o trabalho em grupo	Formação contínua incentiva o trabalho em grupo	
			Formação contínua não orienta para o trabalho em grupo	Formação contínua não orienta para o trabalho em grupo	
			Trabalho em grupo depende do professor	—	
	Dimensão institucional da profissionalidade	Participação na gestão escolar	Participação nas decisões da escola	Participação nas decisões da escola	Somos convidados pela coordenadora a participar. Ela faz reunião com os professores, seja para os eventos, seja para prestação de contas (PPA6).
			Participação limitada nas decisões da escola	Participação limitada nas decisões da escola	
			Participações nas decisões do agrupamento		
		Participação na elaboração do Projeto	Participação na elaboração do Projeto Educativo.	Participação, na elaboração do Projeto Pedagógico.	Tivemos algumas reuniões para a construção do Projeto Pedagógico, mas quem
				Ausência de participação	

		Educativo/ Político Pedagógico	Participação na sistematização do Projeto Educativo	no Projeto Político Pedagógico	construiu foi à equipe pedagógica, pois ela é responsável e nós só participamos das reuniões (PBA3).
				Desconhecimento da existência do Projeto Politico Pedagógico	
		Participação nas equipas escolares	Equipa de avaliação interna	Equipe de professores para o planeamento	O trabalho em equipa - nos é imposto, a exemplo das provas finais de escola, onde o agrupamento definiu quem seriam as três pessoas a construir (PPA4).
			Coordenadora de departamento	Ausência de participação na equipa escolar	
			Coordenadora dos 1º e 4º anos no agrupamento		
			Coordenadora de projeto		
			Coordenador das provas e exames finais do agrupamento		
			Coordenadora de escola		
		Dimensão institucional e formação contínua	Formação contínua não orientada para a participar nas decisões da gestão/ trabalho em equipa.	Formação contínua não orientada para a participar nas decisões da gestão/ trabalho em equipa	As formações resumem- se a questões metodológicas e responsabiliza o professor como únicos culpados pelo insucesso dos alunos (PBA4).
			Formação contínua orientada para a participar nas decisões da gestão/ trabalho em equipa.	Formação contínua orientada para a participar nas decisões da gestão/ trabalho em equipa.	
			Participação na gestão escolar depende essencialmente do professor	—	
			Elevada participação dos pais nos projetos escolares	Elevada participação dos pais nos projetos escolares	Os pais são bastante ativos na escola, ganharam um prêmio
			Limitada participação dos	Limitada participação dos	

	Dimensão sociopolítica da profissionalidade	Relação professor-pais e formação contínua	pais nos projetos escolares	pais nos projetos escolares	por ajudarem nas atividades escolares. Em todas as atividades, os pais estão presentes e eles ficam responsáveis por vários projetos que ajudam na escola, mesmo financeiramente. Essa participação está muito associada ao nosso incentivo (PPA3).
			Formação contínua não ajuda a fortalecer a relação entre professores e os pais	Formação contínua não ajuda a fortalecer a relação entre professores e os pais	
			Formação contínua ajuda a fortalecer a relação entre professores e os pais	Formação contínua ajuda a fortalecer a relação entre professores e os pais	
			Relação do professor com os pais depende essencialmente do professor		
		Participação em grupos/ sindicatos de professores e formação contínua	Filiação em sindicatos de professores	Filiação em sindicatos de professores	Me decepciono com o sindicato, pois vejo pelo jornal e televisão que não falam dos problemas da educação, como a quantidade de alunos por sala, só se preocupam com a questão financeira, só em fazer greve (PBB4).
			Satisfação com os sindicatos	Satisfação com os sindicatos	
			Insatisfação com os sindicatos	Insatisfação com os sindicatos	
		Formação contínua e a percepção política docente	Formação contínua não contribui para percepção política do professor	Formação contínua não contribui para percepção política do professor	A formação política é mais individual, eu que tenho que sentir que devo fazer parte, ou não do sindicato, essa é uma opção do professor e não função da formação (PPA1).
			Formação contínua contribui para percepção política do professor		
			Percepção política depende essencialmente do professor		